UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLEONEIDE JERÔNIMO DE SOUZA

O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB

JOÃO PESSOA/PB

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLEONEIDE JERÔNIMO DE SOUZA

O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento. Orientada pela Prof.ª Dr.ª Evangelina Maria de Brito Faria e Co-orientação da Prof.ª Dr.ª Adriana Di Donato Chaves.

JOÃO PESSOA/PB

2014

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Souza, Cleoneide Jerônimo de.

O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux – PB / Cleoneide Jerônimo de Souza. - João Pessoa, 2014.

103f.:il.

Dissertação (Pós - Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.ª Dra. Evangelina Maria de Brito Faria.

1. Aquisição da linguagem. 2. Segunda língua. 3. Surdos. 4. Escrita I. Título.

BSE-CCHLA CDU 81’232

O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB

Por:

CLEONEIDE JERÔNIMO DE SOUZA

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Evangelina Maria Brito de Faria.

Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Adriana Di Donato Chaves.

Aprovada por:

Prof.ª Dr.ª Evangelina Maria Brito de Faria – UFPB.

Prof.ª Dr.ª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – UFPB.

Prof.ª Dr.ª Isabelle Delgado - UFPB.

Prof.ª Dr.ª Adriana Di Donato Chaves - UFPE.

JOÃO PESSOA/PB
2014

DEDICATÓRIA

Não podendo deixar de registrar minha crença, essência da minha vida, eu dedico este trabalho, inicialmente, à Santíssima Trindade: Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, por me concederem a serenidade e fortalecimento na trajetória de minha vida. Sob sua luz, chego à maturidade entendendo minhas limitações, mas sem deixar de aproveitar as oportunidades que possibilitaram minha chegada até aqui.

Aos meus pais, Antonio Jerônimo de Souza *(in memorian)* e Rita de Cássia Silva, de cujo amor eu sou fruto.

Aos meus filhos: Jônatas, Pablo, Marcus Vinícius, Thaís, Lays, Júlio, Julianne e aos meus netos: João Lucas, Pedro Henrique, Maria Luíza, Maria Fernanda, João Gabriel, Pedro Lucas, Danilo e Vitória por entrarem em minha história, modificando-a e levando-me a compreender que, da vida, eu sempre serei aprendiz.

Ao meu avô, Manuel Domingos da Silva (*in memorian*), que passou a maior parte da sua vida como analfabeto, mas como era um apaixonado pela linguagem escrita, realizou o sonho de se tornar proficiente na mesma aos 65 anos. Assim, pôde desfrutar de algo que ele mais almejava: ler a palavra de Deus.

Às pessoas surdas, que com sua língua de sinais me proporcionaram a oportunidade de um novo olhar sobre a diferença.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Espírito Santo de Deus por ser meu protetor e guia desde o ventre de minha mãe até este momento, e que comigo permanece sempre.

Expressando a minha admiração, agradeço à grande mestre, minha querida orientadora, Prof.ª Dr.ª Evangelina Maria de Brito Faria por sua generosidade, compreensão e paciência, qualidades que a tornam um diferencial nesse mundo acadêmico.

Com o mesmo carinho e admiração, agradeço a minha co-orientadora, Prof.ª Dr.ª Adriana Di Donato que tateou comigo as luzes para que eu trilhasse os caminhos dos conhecimentos necessários para a conclusão do presente trabalho.

Aos professores doutores Marianne Cavalcante, Isabelle Delgado, Jan Edson, José Ferrari, Márcio Leitão, Carla Reichmamm que partilharam das teorias, fazendo em suas abordagens uma ponte com a práxis, forma ímpar que se torna alicerce da construção dos estudos aqui abordados.

Aos novos colegas com os quais interagi os saberes neste período de estudo, mas, em particular Kátia Conserva, Tereza Jácome, Lane Ferreira e os amigos Henrique, Marcos Tomé e Fábio Barbosa, com quem compartilho agora, não só laços de coleguismo, mas também de amizade.

Aos professores de LIBRAS Ezequiel Paixão (professor surdo), Sandra Diniz, Marie Gorett Dantas, Nayara de Almeida (professora surda), Edinéia Alves que partilharam nos cursos de extensão os conhecimentos dessa língua tão bonita, que é parte da cultura surda.

À minha primeira aluna surda Milena Silva e sua intérprete Rosângela Melo, que suscitaram em meu coração o desejo inicial de fazer parte do mundo surdo.

À minha amiga/irmã Jurema da Silva, a quem particularmente chamo de Cristina, pelo seu carinho e atenção durante esses 24 anos que com zelo e dedicação cuida de meus filhos e da minha casa, dando-me o suporte para que eu conseguisse realizar esse sonho.

Aos alunos surdos, professores e intérpretes da escola pesquisada pela participação efetiva neste trabalho.

Aos colegas, amigas e amigos das escolas Mathias Freire e Tancredo Neves. Sendo professora dessas instituições há mais de 25 anos, tenho consciência que

todos os que compartilharam e/ou provocaram sorrisos e lágrimas só contribuíram para os desafios e o meu crescimento pessoal e profissional. Sei que devo muito do que sou às interações que vivenciei ao longo desses anos.

Às amigas: Maria do Socorro Pereira, Marlene Rosendo, Celina e Célia Formiga, Marta Justino, Rosa Fagundes e Kátia Conserva pelo companheirismo durante todo o processo de realização deste trabalho. As palavras de incentivo e orações me seguraram nos momentos de queda emocional, não deixando que eu parasse de acreditar que desafios são molas que nos impulsionam para sairmos do estágio de sonho e entrar no mundo real.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a apropriação da escrita do português por estudantes surdos inclusos no Ensino Fundamental II de turmas regulares do município de Bayeux no Estado da Paraíba. Objetiva averiguar o nível de desempenho da escrita de palavras do português como L2 de 16 alunos surdos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Bayeux-PB, com perda auditiva severa e/ou profunda, que sejam sinalizadores, aplicando o Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS) para observar se há evolução no nível da aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º anos. As teorias norteadoras deste trabalho focalizam as interações sociais como princípio básico das construções cognitivas, entre elas a linguagem. O *corpus* do presente trabalho foi constituído por 16 alunos surdos, matriculados em turmas do 6º ao 9º anos da Educação Básica. A metodologia aplicada utilizou o instrumento de análise da escrita de surdos PADEPAS na versão digital. O instrumento é proposto a partir do gênero textual, lista de compras do tipo supermercado. Seus pressupostos compreendem que o processo de aprendizagem da escrita do surdo deve ser pautado no bilinguismo. Este instrumento construído e validado para aprendizes surdos bilíngues, que tem a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como a língua materna e a língua portuguesa a segunda língua. Conta com uma tarefa de nomeação de palavras e apresenta os níveis de desempenho de escrita relacionada à escolaridade esperada dos participantes. Concluídas todas as etapas de aplicação do instrumento de análise, identificou-se nessa amostra de 16 estudantes, que 7 estão em construção básica; mas nenhum desses 7 são da turma do 9º ano; 3 em construção intermediária; 4 em construção avançada e apenas 2 em construção satisfatória, sendo um dos participantes em construção satisfatória do 8º ano e outro do 6º ano. Em síntese, o número de participantes que apresenta a escrita em construção satisfatória equivale apenas a 12,5% da amostra. Nenhum participante do 9º ano deste grupo amostral encontra-se no nível de construção básica, mas também não apresentaram o nível satisfatório. A idade média dos participantes do 9º ano está entre os 21 e 24 anos, idade em que a maioria dos ouvintes já está na vida acadêmica. Vale ressaltar que as hipóteses elaboradas pelos alunos surdos em seu processo de construção da escrita do português são diferentes das elaboradas pelos ouvintes e que alunos surdos terminam o Ensino Fundamental com nível de escrita no plano da palavração inadequado a quem vai cursar o Ensino Médio.

Palavras- chaves: Segunda Língua; Aquisição; Surdos; Escrita; Bilinguismo.

ABSTRACT

This paper discusses the appropriation of written Portuguese for deaf students included in the Secondary School of regular classes in the municipality of Bayeux in the state of Paraiba. It aims to assess the performance level of written words in Portuguese as L2 of 16 deaf elementary school students in the municipal public schools in Bayeux-PB, with severe and/or profound hearing loss, which are signers, applying the Protocol of Performance Assessment of Writing Words for Deaf Learners (PADEPAS) to see if there is evolution in the level of student learning from 6th to 9th grade. The guiding theory of this work focus on the social interactions as a basic principle of cognitive constructions, including the language. The *corpus* of this study consisted of 16 deaf students enrolled from the 6th to the 9th grades of Basic Education. The methodology used the analysis tool for writing of deaf, PADEPAS in the digital version. The instrument is proposed from the genre supermarket shopping list. Its assumptions include that the learning process of writing for deaf should be based on bilingualism. This instrument constructed and validated for bilingual deaf learners, who has Brazilian Sign Language - LIBRAS as native language and Portuguese as second language. It has a task of naming words and shows the writing performance levels related to the expected schooling of participants. Completing all phases of analysis tool application, we identified in this sample of 16 students, that 7 are at basic construction; but none of these 7 are in 9th grade class; 3 in intermediate construction; 4 in advanced construction and only 2 in satisfactory construction, being one of the participants in satisfactory construction from the 8th grade and another from the 6th grade. In summary, the number of participants presenting writing in satisfactory construction represents only 12.5% of the sample. No participant in the 9th year of this sample group is at the basic construction level, but also did not show a satisfactory level. The average age of participants in the 9th grade is between 21 and 24, an age when most listeners are already in academic life. It is noteworthy that the hypotheses developed by deaf students in their process of written Portuguese construction are different from that produced by listeners and that deaf students finish elementary school with inappropriate writing level in terms of the wording to attend high school.

Keywords: Second Language; Acquisition; Deaf; Writing; Bilingualism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Diferença entre aquisição e ensino de segunda língua..... 26
Quadro 2 - Descrição dos Escores por Aproximação da Palavra do PADEPAS..... 50
Quadro 3 - Nível de Desempenho da Escrita do PADEPAS..... 51
Quadro 4 - Relação da Identificação dos Participantes..... 54
Quadro 5 - Resultado por item da turma do 6º ano..... 56
Quadro 6 - Resultado por item da turma do 7º ano..... 57
Quadro 7 - Resultado por item da turma do 8º ano..... 59
Quadro 8 - Resultado por item da turma do 9º ano..... 61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Configuração de Mãos..... 33
Figura 2 - Alfabeto em Libras..... 34
Figura 3 - Representação da palavra M. A. R. I. A em Libras..... 34
Figura 4 - Representação da palavra A. Z. U. L em Libras..... 35
Figura 5 - Folha de Resposta - Produção do participante F/7º..... 73
Figura 6 - Folha de Resposta - Produção do participante E/7º..... 74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Somatório dos Escores da turma do 6º ano..... 57
Tabela 2 - Somatório dos Escores da turma do 7º ano..... 58
Tabela 3 - Somatório dos Escores da turma do 8º ano..... 60
Tabela 4 - Somatório dos Escores da turma do 9º ano..... 62
Tabela 5 - Número de ocorrência de cada item na norma padrão..... 63
Tabela 6 - Resultado Final do PADEPAS quanto ao ESCTAPA e NDES..... 65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO I
SURDEZ E ESCRITA..... 19
1.1 Aquisição de linguagem e segunda língua 20
1.2 O processo bilíngue e o ensino do português para surdo como segunda língua..... 27
1.3 A escrita do português pelo surdo: construção e reconstrução..... 39

CAPÍTULO II
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS QUE DIRECIONARAM OS ESTUDOS 46
2.1 Universo da pesquisa..... 46
2.2 Aspectos éticos..... 47
2.3 PADEPAS- Instrumento de avaliação..... 47
2.3.1 Método- aplicando o PADEPAS..... 49
2.3.2 Participantes..... 51
2.3.3 Materiais..... 52
2.3.4 Procedimentos quanto à aplicação e coleta de dados..... 52

CAPÍTULO III
RESULTADOS DA COLETA DE DADOS..... 55

CAPÍTULO IV
ANÁLISE E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS........ 81

REFERÊNCIAS..... 84

APÊNDICES
Apêndice A - PADEPAS - Instrumento de Avaliação..... 90
Apêndice B – PADEPAS – Folha Resposta..... 91
Apêndice C – PADEPAS – Ficha de Dados: modelo ampliado..... 92
Apêndice D – PADEPAS – Ficha de Dados: modelo reduzido..... 93
Apêndice E – Dados originais do participante A/6º..... 94
Apêndice F – Dados originais do participante H/7º..... 95
Apêndice G – Dados originais do participante I/8º..... 96
Apêndice H – Dados originais participante M/9º..... 97

ANEXOS
Anexo 1 - Aprovação do Comitê de Ética..... 99
Anexo 2 - Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Bayeux-PB..... 100
Anexo 3 - Carta de Anuência da Escola Pesquisada..... 101
Anexo 4 – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido..... 102

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de tramas a todos às relações sociais em todos os domínios”.
(*Bakhtin)*

INTRODUÇÃO

A relação entre o bilinguismo e o processo de aprendizagem no campo da surdez tem sido área de grande interesse para muitos pesquisadores brasileiros. Entre os muitos plantios desse campo fértil, destacamos os trabalhos que visam ao ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua (L2). Atualmente, nas escolas públicas brasileiras, essa relação está intimamente ligada à inclusão. O processo inclusivo tem colocado em evidência o aprendiz surdo e sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como também a proficiência da escrita desse aluno na língua of13icial do país, ou seja, o português.

Hoje, já se sabe que a criança surda envolvido em um ambiente que proporcione o desenvolvimento de sua língua materna, ou seja, a LIBRAS, apresenta capacidade de desenvolver suas habilidades cognitivas iguais às demais crianças ouvintes que não apresentam nenhum problema de aprendizagem. De acordo com Skliar (2013), envolvida numa comunidade surda, a aquisição acontece como qualquer outra criança adquire sua língua natural. Também, o aprendiz surdo pode se apropriar da competência linguística do português se lhe for oferecidas experiências de interação da língua portuguesa como L2 através da proposta bilíngue, que deve ser desenvolvida como ação natural do processo de inclusão do surdo, através de estratégias específicas.

Sabe-se também que todo ensino de uma segunda língua sempre pede um contexto rico em ações didáticas que viabilizem o processo ensino-aprendizagem, como é o caso das línguas estrangeiras: inglês, francês e demais línguas. Moita Lopes (1996) apresenta um conjunto de procedimentos didáticos voltados para o ensino de uma segunda língua, que diferem do ensino de primeira língua (L1).

Para o surdo aprender o português, também há necessidade de uma didática que se diferencie da forma que se ensina português ao ouvinte, já que o português para o surdo é uma segunda língua. Deve-se considerar nas estratégias didáticas pedagógicas as estruturas das duas línguas, ou seja, a LIBRAS, na qualidade de modalidade visual-espacial e o Português, na qualidade de modalidade oral-auditiva.

Todo o ensino da segunda língua para o surdo deveria ser voltado, principalmente, para a modalidade escrita, já que “o Português ainda é a língua

significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresenta a criança à surda" (QUADROS, p.23: 2006). Mas compreendemos que o êxito da aquisição da escrita do português como segunda língua fica restrito à aquisição inicial da língua natural do surdo, a LIBRAS.

A aplicação de uma metodologia para ensino de uma segunda língua (L2) para o surdo deve visar às construções dos conhecimentos linguísticos, contemplando a significação numa abordagem visual-espacial através da sua primeira língua, a LIBRAS. Mas também essa "aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita" (QUADROS, p.23: 2006).

Na busca de propostas metodológicas que viabilizem o trabalho da Língua Portuguesa como segunda língua, faz-se necessário uma expansão construtiva resultante das pesquisas que possibilitem ao professor de língua portuguesa não só conhecer, mas também elaborar, durante sua formação, estratégias que atendam ao processo de aprendizagem do aluno surdo. Para isso, é preciso impulsionar a divulgação da LIBRAS conjuntamente com a construção e aplicação de didáticas que trabalhem o português como L2 com excelência.

Entendemos que, atualmente, mesmo com a proposta inclusiva vivenciada pelo aluno surdo nas salas regulares, por não contar com um conhecimento específico por parte do professor de estratégias didáticas para o ensino do português como L2, esse aprendiz não tem uma proficiência efetiva na língua oficial brasileira. Diante dessa realidade, fazem-se necessárias ações que ajudem ao aluno surdo a vencer as dificuldades de aprendizagem para que tais problemas não se perpetuem por todo seu processo educacional. Acreditamos, também, que essa realidade está intimamente ligada ao fato da grande maioria dos professores que trabalha na proposta inclusiva ainda desconhecerem a cultura surda e sua língua. Assim, concordamos com a afirmação: "Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa *entra*r na língua, *viver* a língua para poder ensinar por meio dela" (QUADROS, p. 9: 2006).

Atualmente, a inclusão do aluno surdo se realiza num contexto em o Português é imposta para ele com a mesma metodologia de ensino da língua

majoritária ouvinte, também nessa metodologia a avaliação não segue um padrão diagnóstico para as intervenções contínuas dessa aprendizagem.

Outro ponto, é que muitos educadores, por desconhecimento, olham a condição de surdo como deficiência, apenas. Em alguns casos, devido ao preconceito, as dificuldades de aprendizagem desse grupo minoritário passam a ser relacionadas à surdez, ou atribuídas à falta de inteligência, desinteresse, preguiça, pouca concentração, entre outros rótulos que só contribuem para a baixa autoestima desse aluno. Devido a essa realidade, muitos alunos surdos ficam convencidos de que suas dificuldades e o seu insucesso no processo de aprendizagem são de sua total responsabilidade, apenas pela sua condição de surdo.

Baseando nosso estudo na teoria sociointeracionista, afirmamos que a criança surda que precocemente interage acessando o campo viso-espacial terá uma vivência mais cheia de oportunidades de aprendizagem desencadeadas a partir do seu processo de aquisição de sua língua materna, que sempre deve ser a Libras. Assim, essa criança com um referencial de linguagem para as construções de sentido de tudo que está a sua volta terá mais êxito na elaboração de saberes, entre eles, a aquisição da linguagem em L2. Lembramos que essa apropriação da língua oficial do país para o aluno surdo é um direito do qual ele não pode ser privado, pois com a total liberdade de um ser letrado nessa segunda língua, pode tornar-se um autodidata para aquisição de saberes em diferentes áreas, assim como ter uma atuação autônoma numa sociedade majoritariamente ouvinte.

Ao fundamentar o presente estudo, é interesse nosso falar do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para o surdo, objeto de pesquisa de inúmeros estudiosos, como Quadros (1997, 1999, 2004, 2006, 2012), Quadros & Karnopp (2004), Fernandes (2008), Skliar (1997, 1998, 2007, 2013), Ferreira Brito (1995) Cavalcante e Faria (2011), Di Donato (2012), entre outros. Consolidaremos a presente pesquisa entendendo que a aplicação de instrumentos validados para verificação do processo de aquisição da escrita do surdo pode contribuir positivamente para elaboração de estratégias que ajudem no acompanhamento de seu processo de aprendizagem, respeitando a cultura, as dificuldades e as individualidades na aquisição de linguagem. Só assim, esse aluno surdo poderá superar e se apropriar dos sistemas linguísticos dessa segunda língua.

A aplicação do Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita do Português por Aprendizes Surdos (PADEPAS) compõe a metodologia deste estudo. Através de cada etapa do protocolo aplicado, buscamos a identificação do processo evolutivo do aluno surdo na aquisição da escrita de palavras e a construção das hipóteses realizadas pelo grupo amostral numa abordagem de segunda língua.

O *corpus* foi constituído de 16 estudantes surdos da Rede Pública Municipal de Bayeux-PB, cursando entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental, usuários da língua de sinais que responderam ao PADEPAS, possibilitando, assim, a identificação do nível de desempenho da escrita desses alunos para a comparação entre a escrita no plano da palavração dos participantes do estudo.

Os 16 estudantes foram agrupados de acordo com a seriação: quatro do 6º ano; quatro do 7º ano; quatro do 8º ano; e quatro do 9º ano. Desse modo, a análise dos dados possibilitou a verificação do desempenho dos participantes em relação à progressão na escrita em uma lógica de escolaridade ascendente.

Acreditamos que o ensino de língua portuguesa para o aprendiz surdo, como uma segunda língua, é um direito que deve ser respeitado, por que não dizer uma ação relacionada a uma prioridade de ordem social que urge sua efetivação no processo ensino-aprendizagem. Assim, levantamos o seguinte questionamento com base nos pressupostos aqui apresentados: A escrita do aluno surdo no que se refere à palavração tem progressão ao longo das séries do 6º ao 9º do ano do Ensino Fundamental?

No presente estudo, objetivamos averiguar o nível de desempenho da escrita de palavras do português como L2 de 16 alunos surdos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Bayeux-PB, com perda auditiva severa e/ou profunda, que sejam sinalizadores, aplicando o PADEPAS para observar se há evolução no nível da aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º anos.

Esse trabalho se justifica pela aplicação de um protocolo que contribua na compreensão do processo de aprendizagem da escrita do português pelo surdo, processo que apresenta um grande empecilho para a inclusão no letramento da língua oficial do nosso país, devido ao baixo índice de apropriação da escrita desse grupo minoritário, devendo ser efetivado a partir de uma abordagem de segunda língua.

Como pedagoga formada pela Universidade Federal da Paraíba e exercendo a função de professora do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nas redes pública municipal e estadual há vinte e quatro anos, há apenas oito anos, quando recebemos uma aluna surda em nossa sala de aula regular do município, tivemos a curiosidade em aprender sobre a surdez e a língua de sinais.

As estratégias para o ensino da língua portuguesa com L2, especificamente para o ensino de surdos, eram de total desconhecimento, por não receber preparação tanto na formação acadêmica quanto nos cursos de aperfeiçoamento das instituições das quais fazemos parte para atuar nesse contexto de inclusão. Em meio à inquietação, mas agindo positivamente diante do novo, percebemos que não podíamos privar um ser cognitivo de condições de aprendizagem significativas. Então, saímos em busca de alternativas viáveis, e essa busca nos trouxe o conhecimento do protocolo PADEPAS, aqui aplicado.

A presente experiência registra que, se o aluno surdo tem em sua língua materna parâmetros diferenciados da língua portuguesa por não receber instruções adequadas para a apropriação do português como L2, tem desempenho na escrita diferenciado, como também construção das hipóteses em diferentes níveis.

A organização deste estudo está dividida em quatro partes. No primeiro capítulo, sob o título “Surdez e Escrita”, apresentaremos inicialmente informações sobre aquisição de linguagem e aprendizagem de segunda língua, finalizando com a abordagem da escrita do português pelo surdo, mediada pela língua de sinais.

No segundo capítulo, denominado “Procedimentos Metodológicos que Direcionaram os Estudos”, falaremos sobre o universo da pesquisa, ou seja, onde o estudo se realizou e seus aspectos éticos. Em seguida explicaremos a composição do protocolo PADEPAS como instrumento de análise, assim como os participantes, os materiais e os procedimentos.

No terceiro capítulo, denominado “Resultados da Coleta de Dados”, apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação do PADEPAS.

Encerramos esta dissertação com o capítulo quatro, denominado “Análise e Discussão Geral dos Resultados”, no qual apresentaremos as análises dos dados, fazendo os comentários dos resultados com base nos referenciais teóricos.

Por fim, seguem-se as “Considerações Finais”, apresentando em síntese os resultados, refletindo sobre a educação do surdo, sua proficiência na língua oficial de seu país, mediante a ideia de excelência no processo de ensino da escrita do português. Apresentamos a valorização da proposta bilíngue no ensino do português como segunda língua e conhecimento do processo de construções de hipóteses, tendo como suporte didático o instrumento PADEPAS, um norteador eficiente que pode contribuir para ações interventoras que minimizarão as dificuldades da aquisição da escrita como segunda língua.

CAPÍTULO 1
SURDEZ E ESCRITA

Ao situar as concepções de aprendizagem que direcionaram ao longo dos tempos o processo educacional do surdo, pode-se entender que as definições seguem ordens históricas, sociais e culturais, e que a forma de se conceber a surdez na atualidade aponta para um paradigma que reformula o olhar para o ser Surdo[1], ou seja,

> um novo horizonte epistemológico na definição da surdez, onde ela possa ser reconhecida como uma questão da diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas: um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos como deficiência. (SKLIAR, 2013. Contracapa).

Com base nesse novo olhar sobre a forma do surdo interagir com o mundo, espera-se uma valorização social. Isto é, a surdez, passando do paradigma da deficiência para a diferença. Contudo, faz-se necessário que essa concepção se incorpore no "efeito catraca"[2], ou seja, sem retrocesso, através de ações difundidas mundialmente que superem a visão da surdez como deficiência, pois, só assim abortaremos, definitivamente, o preconceito e a pessoa surda poderá ascender sem o estereótipo da incapacidade.

Ideias inovadoras provocam sempre choques, mas quando essas passam pelo crivo científico, ganham uma aceitação maior. Por isso, entendemos que as mudanças nesse campo se consolidarão gradativamente. Como afirma Skliar (2013, p.7), o que está mudando "são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes etc.".

Comungando desse pensamento de Skliar (2013) e fazendo um paralelo com conhecimentos que podem chegar ao setor educacional, principalmente no processo referente à aquisição do português como segunda língua para o surdo, aqui se

[1]A distinção de "surdo" com "s" minúsculo e "Surdo" com 'S" maiúsculo é apresentada por Skliar
[2]O termo "efeito catraca" de Tomasello (2003) explica a hipótese da capacidade de armazenar conhecimento de forma cumulativa, sem que haja retrocesso. Aqui, utilizamos no sentido da sociedade não retroceder ao paradigma da deficiência.

prioriza uma ação que efetive teorias e práticas no cotidiano escolar, a partir de uma releitura da pedagogia com as novas definições sobre o ser surdo e a surdez e seu processamento para a apropriação da escrita.

Com base na teoria de Vygotsky (1992) que as construções de conhecimentos, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual só ocorrem no interagir socialmente pela linguagem ou ação, façamos aqui um momento de interação/ação resultante na troca de saberes, que objetiva gerar novas experiências e significação do tema proposto.

1.1 Aquisição de linguagem e segunda língua

Para evidenciar os processos de aquisição de linguagem é preciso conhecer os fundamentos que regem o saber cientifico da Psicolinguística, ou seja, conhecer as teorias tanto psicológicas como linguísticas que nortearam os estudos sobre como se processa a linguagem humana. Não é objetivo nosso abordar, detalhadamente, cada uma das teorias, mas apenas lembrar o quanto foram importantes tanto no campo psicológico como no linguístico para explicar essa habilidade própria do ser humano: a linguagem.

A linguagem humana sempre aflorou o saber científico e filosófico no percurso histórico da humanidade. Muitas teorias sugiram, entre elas destacam-se na área da psicologia as seguintes: o behaviorismo, de Skinner; o construtivismo, de Jean Piaget e o socioconstrutivismo, de Vygotsky. E na área da Linguística, teorias como a do inatismo, de Chomsky; o cognitivismo, de Bowerman e Bates; o interacionismo estrutural de De Lemos e os estudos de aquisição da escrita, entre outros. Nas palavras de Wilson (2009):

> Dependendo do modo como estudiosos concebem a língua, surge uma teoria e um método equivalente e adequado para explicar seu funcionamento, sua organização, sua estrutura e as possíveis relações da língua com outros elementos internos ou externos ao sistema (WILSON, 2009 p.87).

Pode-se dizer que cada abordagem teórica objetiva explicar a linguagem, seja ela oral, gestual ou escrita. Como nossa pesquisa focaliza a escrita do surdo numa

visão do ser cognitivo, façamos aqui uma contextualização do que seja a cognição humana. É importante lembrar que essa ideia se consolidou com os estudos da corrente gerativista, que teve início nos Estados Unidos, no final dos anos 50, a partir do trabalho de Noam Chomsky (1959). Segundo Kenedy (2009), os estudos dessa corrente linguística se iniciaram como resposta e rejeição ao modelo Behaviorista de descrição dos fatos da linguagem, difundido por Leonardo Bloomfield, que explicava a linguagem humana como condicionamento social, ou seja, uma resposta que o organismo dava aos estímulos que recebia da interação social.

Indo contra as concepções dos processos de estímulo e resposta do Behaviorismo, que por muito tempo conduziram estudos linguísticos e psicológicos, Chomsky chama atenção para o fato de que todo indivíduo atua criativamente, seja ele analfabeto ou escritor, ouvinte ou surdo no uso da linguagem. Como atesta Quadros (1995):

> [...] culminando no seu reconhecimento linguístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky ao observar que o termo "articulatório" não se restringe a modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas. (QUADROS, 1995, 434, nota 4).

Seja essa linguagem oral ou gestual, é linguagem humana, resultado de uma capacidade genética, ou seja, o homem traz consigo a faculdade da linguagem em sua mente, por isso se diferencia de todas as outras espécies. De uma forma geral, o objetivo dos estudos de Chomsky era observar as línguas naturais, como por exemplo, o que há de comum ou diferente em todas as línguas. Os princípios como a modularidade da mente, a autonomia da sintaxe das línguas e os mecanismos de manipulação dos símbolos abstratos, numa interpretação lógica matemática, conduziam suas teorias, ou seja, “um modelo formal, inspirado na matemática, capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana” (KENEDY, 2009, p.127).

A ideia da linguagem como um sistema formal de interpretação lógica, constituída num sistema de regras que recebem posteriormente significação,

também foi contestada por alguns estudiosos. Dessa forma, pesquisas abriram caminho para reflexões sobre o fenômeno da semântica. Com base nessas reflexões, linguistas como Charles Filmore (1982), George Lakoff (1991) apresentaram novas ideias para as análises das línguas, em contraste às ideias inatistas.

Como base nas ideias cognitivistas, compreende-se que a diferença na forma do surdo interagir não subtrai sua cognição, ao contrário, essa se evidencia quando este gera tentativas criativas de interação com o meio, significando ao olhar tudo que há em sua volta. Essa busca de significação é inerente ao ser humano, independente de ser surdo. De acordo com a teoria de Piaget, já em sua vida uterina se realiza processos cognitivos a partir das percepções sensoriais e motoras. E ao longo da existência vai fazendo “representações mentais” para manipular símbolos e apresentar, através de características, seu mundo próprio, sejam estes símbolos sonoros ou visuais. No caso do surdo, os símbolos visuais são o que servem para as construções de significados.

A aquisição focalizada nas interações sociais como princípio básico das construções cognitivas tem origem nas ideias vygotskianas. Se referindo a esses princípios, Rojo (2008) explica o processo de aprendizagem nessa mesma perspectiva sociocultural, com base em estudos neo-vygotskianos que reforçaram a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem. A autora fala nos seguintes termos:

> [...] são conceitos-chave da teoria vygotskiana os conceitos de *Zona Proximal de Desenvolvimento* (ZPD) e de *mediação semiótica,* de *internalização* (relida bakhtiniamente como *apropriação*) e de aprendizado cotidiano (ou ‘‘espontâneo”) e sistemático (ou ‘’científico, escolar”). Esses autores partem do conceito de ZPD (Vygotsky, 1935), segundo o qual o desenvolvimento intrapessoal (*desenvolvimento real*/DR) é impulsionado pela aprendizagem, por meio de *interação* interpessoal e da mediação do discurso e dos signos (*mediação semiótica).* Essas interações podem criam *zonas* (de conflito) entre as significações e discursos e são exatamente essas zonas de conflito (*desenvolvimento proximal ou potencial*/DP) que são os espaços privilegiados de aprendizagem, por meio dos processos de *internalização* – a reconstrução interna de objetos e operações antes externas (VYGOTSKY, 1939b) – ou de *apropriação.* (ROJO, 2008, p. 04).

Com base nas teorias interacionistas e cognitivistas, compreende-se que a pessoa surda tem total capacidade de desenvolver suas habilidades em geral quando se apropriam de uma linguagem, segundo Pereira (2002):

> [...] crianças surdas, filhas de surdos, demonstram [...] desenvolvimento linguísticos, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que aponta para importância de surdos ser expostos à língua de sinais o mais cedo possível (PEREIRA, 2002, p.47).

Entende-se, assim, que o desenvolvimento da linguagem por pessoas surdas aborda questões referentes à sua história de vida e às interações sociais que vivenciarão. Assim, a pessoa surda imersa em um ambiente que possibilite a aquisição da linguagem natural, a LIBRAS, terá consistência nas construções cognitivas.

Segundo Rodrigues (2010), as abordagens sobre as representações mentais nas teorias semânticas representacionais ou mentalistas são definidas como as informações que acessamos do mundo real. De acordo com essas teorias, não se absorvem as informações de forma indireta. A busca de significação das informações, ou seja, os processos cognitivos podem ser entendidos como construções conceptualizadoras realizadas em contextos socioculturais. Assim, podemos resumir linguagem como a busca do sentido ou significação, ou seja, a ação de conceptualizar: atividade cognitiva de construir sentidos nas experiências vivenciadas no cotidiano. Nas palavras de Rodrigues:

> O conhecimento se organiza na mente humana, não em termos de inventário de informação, mas de construções conceptualizadoras a partir da atribuição de sentidos aos objetos linguísticos, dos mapeamentos entre os domínios de base da realidade e seus pares de cognição, e dos espaços mentais mobilizados para a produção de categorias, partindo da esfera sociointeracional à esfera mental/cognitiva através dos domínios linguisticamente articulados. (RODRIGUES, 2010, p.28).

Norteado pela teoria sociointeracionista, o presente estudo compreende a importância de se observar o esforço cognitivo e afetivo da criança para conceptualizar e internalizar conhecimentos e principalmente interagir a partir da

construção de uma língua, seja primeira língua (L1) ou segunda língua (L2), mas entendendo que, o que rege a sua aquisição e aprendizagem é a espontaneidade em suas interações sociais. Por isso, quanto mais cedo vivenciar contextos diferenciados, melhor cognitivamente processará seus saberes pelo uso da linguagem. Pensando nas pessoas surdas e seus processos de cognição, entendemos que,

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

Ao focalizar a aquisição da escrita, mas na perspectiva de segunda língua para o surdo, é importante entender a diferença entre aquisição e processo de aprendizagem. Quadros (1997) explica a distinção entre aquisição e aprendizagem da seguinte na hipótese:

> O processo de aprendizagem, relacionado com o conhecimento consciente (explícito) depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidática relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística e espontânea. Apresenta-se o seguinte esquema que sintetiza esses conhecimentos: Ensino informal = aquisição = conhecimento subconsciente = faculdade da linguagem aprendizagem. Ensino formal = aprendizagem = conhecimento consciente = intelecto. (QUADRO, 1997, p. 86-87).

Ao pensar na aquisição de segunda língua num processo de ensino formal é fundamental compreender a leitura e a escrita como processos distintos, mas que acontecem de forma interligada, pois um complementa o outro. Esses processos são adquiridos não de forma natural, tanto por ouvinte como por surdo, mas sistematicamente nos primeiros anos escolares. Se essa aquisição não acontece de forma eficaz durante o Ensino Fundamental, além de questões de ordem didático-pedagógicas, o indivíduo poderá apresentar alguma dificuldade ou alteração no processo de aprendizagem.

Verifica-se que o surdo, situado no processo educacional na vertente das necessidades especiais, por não receber as estratégias pedagógicas apropriadas para facilitar o processo de aprendizagem, apresenta quase sempre dificuldade na aquisição da escrita. No entanto, as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo nem sempre são vinculados a não adequação das estratégias didáticas, porque sua surdez ainda é vista, por alguns professores que trabalham no processo inclusivo, como a causa do mau desempenho na aquisição dos processos linguísticos da língua oficial do país. Pelo exposto, “podemos observar que a escola não só continua valorizando a percepção oroauditiva, como também continua construindo discursos de fracasso a partir do outro.” (DE MELO *et al*., 2012, p. 349.).

Segundo Quadros (2006), a surdez não tem relação direta com o mau desempenho do indivíduo surdo, na verdade o que dificulta o processo de aprendizagem é o fato desse aluno não ter desenvolvido sua língua materna, a língua de sinais, o mais cedo possível; e mais ainda, essa língua não estar sendo utilizada como referência para as construções de sentido dentro de uma metodologia de ensino adequada para motivar a aquisição da L2.

Quanto à aquisição de L2 por crianças, a referida autora chama a atenção para alguns fatores intervenientes no processo de aquisição de ordem pessoal, social, cultural e político, aspectos que precisam ser considerados. Na verdade, a habilidade da criança adquirir uma segunda língua com êxito está muito mais relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o processo de aquisição de L2 na criança e no adulto, além da espontaneidade da criança em relação ao adulto na ação do aprender, a diferença nessa aquisição se revela em determinados aspectos que ocasionam a dificuldade desse processo. No entanto, Brown (1994, *apud* Quadros, 1997) afirma que:

> Isso não significa dizer que, necessariamente, o adulto tem menos sucesso que a criança na aquisição [...] alguns aspectos da aquisição, os adultos podem aprender e reter um amplo vocabulário, podem usar vários processos dedutivos e abstratos para aprender conceitos linguísticos e gramaticais e, ainda, em sala de aula canalizam a inteligência para a aprendizagem” (BROWN, 1994 *apud* QUADROS, 1997, p. 90).

Brown (1994) *apud* Quadros (2008) fala do processo de ensino e aquisição de L2 evidenciando algumas categorias da aprendizagem, como: desenvolvimento intelectual; fixação da atenção; *input* sensorial; fatores afetivos; linguagem autêntica e significativa.

Esses fatores precisam ser considerados, mas também a motivação; esta precisa ser direcionada em sala de aula pela figura do professor. No caso dos surdos, toda atenção para a motivação necessita ser redobrada, pois a língua oral, o português, sua segunda língua, de fato é a língua oficial do país e sua apropriação é o que regerá toda sua vida acadêmica.

Embora o foco de seus estudos sejam as áreas e não o processo em si, no entanto, para reforçar o que difere o processo de aprendizagem de segunda língua e a aquisição, Quadros (2012) apud Ellis (1994) apresenta o que consiste nessa diferença. Podemos verificar fazendo o paralelo com o quadro abaixo:

QUADRO 1- Diferença entre aquisição e ensino de segunda língua

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA
Área que foca na aquisição de uma perspectiva teórica.	Área que investiga problemas mais práticos do ensino de L2 em uma perspectiva aplicativa.
Visa compreender o que os alunos sabem/conhecem e aprendem em diferentes estágios da aprendizagem.	Visa compreender o que os alunos sabem comparadas aos falantes nativos para preparar estratégias de ensino mais eficazes.
Faz parte das ciências cognitivas (investem na linguagem humana).	Faz parte das ciências sociais(usar o conhecimento produzido para ser aplicado socialmente).

FONTE: QUADROS (2012)

Observando a diferença para interagir dentro de uma proposta de ensino do português como L2 para o surdo, faz-se necessário conhecer aspectos da aquisição, aprendizagem e ensino da segunda língua. Com base nesses saberes, numa perspectiva da construção e apropriação da escrita, apostar na reflexão do próprio aluno surdo sobre importância do letramento nessa segunda língua em sua vida

educacional. Identificar o nível de escrita do aluno e fazê-lo conhecer sua evolução, como também conduzir o aluno surdo a rever suas produções e os próprios processos de elaboração de hipótese da escrita que vivencia. São estratégias viáveis que podem guiar as ações interventoras no processo bilíngue. Mas para isso é preciso compreender o que seja o processo bilíngue.

1.2 O processo bilíngue e o ensino do português para surdo como segunda língua

É notório afirmar que ao longo da história social humana o direito à educação sistemática das pessoas consideradas à margem da normalidade sempre foi resultado de exaustivos embates. Normalidade essa instituída socioculturalmente, refletindo aspectos de ordem política, econômica, biológica, étnica ou religiosa de um grupo.

> As sociedades componentes de diversas culturas atravessaram períodos distintos no que se refere às práticas sociais para as pessoas consideradas deficientes. Primeiramente, ocorreu a exclusão social das pessoas que, por causa de suas condições diferenciadas, não correspondiam ao padrão de normalidade da época; em seguida, o atendimento segregado dentro de instituições, surgindo depois a prática de integração. (MACHADO, 2008, p.32).

O surdo dentro desse contexto atemporal, e ao mesmo tempo tão atual no que se refere sobre sua educação, tem um histórico contextualizado de sofrimentos, de restrições e de privações. Segundo Skliar (1997), a educação do surdo deve ser encarada no mesmo nível de importância das classes minoritárias que sofrem exclusão/privações. Entre as privações, podemos focalizar as metodologias de ensino que o conduza à excelência acadêmica na aquisição da leitura e da escrita.

Atualmente, o bilinguismo é a melhor proposta que desponta no sentido não só de superação e garantia ao surdo, mas de acesso ao conhecimento pela aquisição da linguagem, principalmente na modalidade escrita. Essa proposta também aborda aspecto abrangendo dimensões multilíngue e multicultural, como afirma Quadros (2012). Para melhor compreendê-la, vamos situar em que contexto nasceu essa proposta.

Na modernidade, a teoria crítica, que se opôs ao tradicionalismo, foi base das inovações como a ideia de um modelo educacional para todos. Na educação do surdo, o parâmetro da normalidade, ou seja, o modelo ouvinte foi apontado como paradigma que deveria reforçar o ideal de igualdade. Esse modelo fortaleceu os procedimentos didáticos para o surdo voltados para métodos audiorais, objetivando desenvolver a fala com base nos fonemas. Tais procedimentos nos remetem ao Oralismo, que "tanto é uma ideologia quanto um método" (WRIGLEY, 1996, p. 15), porque não dizer uma filosofia de ensino com base na crença de que apenas com a língua oral aconteçam comunicação e desenvolvimento cognitivo.

Destacamos na história do ensino surdo, entre os tantos adeptos ao Oralismo Alexander Graham Bell, com suas ideias defensoras das técnicas para o surdo desenvolver a fala, que tiveram grande peso na proibição do uso de sinais nas instituições educacionais por volta de 1880, delegada pelo Congresso Mundial de Professores de Surdos, em Milão, Itália. Foi nesse evento de caráter científico que se instituiu o Oralismo como forma do surdo adquirir conhecimentos. Skliar (1996, apud Souza Campelo, 2007) se refere ao Congresso de Milão e ao Oralismo da seguinte forma:

> A Itália aprovou o Oralismo para facilitar o projeto geral de alfabetização do país como modelo único, nacional e linguístico. As Ciências Humanas Pedagógicas aprovaram o Oralismo, porque este respeitava a concepção de Aristóteles: o mundo de ideias, abstrações e da razão era representada pela palavra, e o mundo concreto e material, pelos sinais. (SKLIAR, 1996, *apud* SOUZA CAMPELO, 2007, p.120).

A proibição da língua de sinais é um fato que se tornou um marco de vergonha e preconceito para a comunidade surda. Contudo, não queremos fixar nossa abordagem sobre os pontos de retrocessos e sim nos avanços, resultado dos esforços conjuntos dos povos surdos, familiares, professores e cientistas que vêm vencendo o preconceito e mudando o rumo dessa história.

Segundo Lorenzini (2004), o Oralismo com seus procedimentos didáticos reforçava a ideia de que o uso da língua de sinais deveria ser extinta por impedir o desenvolvimento da oralização. Priorizava-se a estimulação dos resíduos auditivos e

a técnica de leitura labial, que consiste em ler os movimentos dos lábios de quem está falando.

Perlin e Strobel (2009) afirmam que os principais métodos orais utilizados para a educação de surdos tinham como objetivo o desenvolvimento da fala, fixados no ideal falante. O fracasso na aquisição da fala de muitos surdos submetidos às metodologias orais, confrontado com o ideal do sujeito surdo em uma concepção atuante que interage numa linguagem própria, contribuiu para o reconhecimento da comunicação sinalizada com o *status* de língua.

Com o fracasso do Oralismo surgem outras filosofias de educação para surdos, como a Comunicação Total e o Bilinguismo.

De acordo com Pinheiro (2010), a filosofia da Comunicação Total defende a comunicação realizada em diferentes modalidades: língua de sinais, datilologia, português sinalizado, oralidade, entre outras.

Os adeptos ao método de Comunicação Total argumentam que o importante é evitar o isolamento do surdo, já que ele convive em um ambiente majoritário de ouvintes; o importante é se comunicar, por isso que “todo recurso existente era aceitável para comunicar alguma ideia” (PINHEIRO, 2010, p.130). No entanto, uma das críticas a esse modelo é o fato de que todas as modalidades de comunicação devem seguir a estrutura da comunicação oral, ou seja, a estrutura e parâmetros da língua de sinais não são considerados.

Como a proposta de Comunicação Total não consolidou a aquisição da linguagem oral do surdo e o fracasso educacional desses alunos permaneceu, buscaram-se alternativas. Assim, nasce o bilinguismo como nova proposta de educação que tem como um de seus objetivos a valorização da modalidade linguística espaço-visual, natural ao surdo.

O bilinguismo difere das demais propostas por reconhecer à língua de sinais como língua materna do surdo, entendendo que com sua linguagem realiza as construções dos saberes. Como filosofia educacional, propõe o domínio das duas línguas, sendo o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Essa proposta atualmente é adotada pelo sistema oficial de educação brasileira, de acordo com o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº

10.436/2002 (BRASIL, 2013) que visa à organização da educação bilíngue no Ensino Regular.

Em face ao mau desempenho do surdo na aquisição do português, mediante as outras propostas de ensino, compreende-se o bilinguismo como modelo de ensino que mais atende à necessidade do surdo no Brasil, ou seja, o processo de aprendizagem realizado considerando sua língua materna, sua cultura, seu saberes contextualizados. Essa proposta é algo que requer estratégias didáticas específicas, nas quais a aprendizagem da leitura e escrita do português do aluno surdo deve sempre ser trabalhada como segunda língua.

O bilinguismo, “entre tantas definições, pode ser considerado como o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2012, p.189). Na realidade inclusiva, entendendo que com a valorização de sua língua materna o surdo vivenciará suas construções nas interações da própria linguagem, fazendo uso do seu sistema linguístico como referência para a compreensão da leitura e construção da escrita do português.

O processo bilíngue se apresenta de duas formas diferenciadas: o bilinguismo aditivo e o bilinguismo subtrativo. No processo aditivo bilíngue, as duas línguas são estimuladas e valorizadas, assim a criança desenvolve cognitivamente a aquisição de ambas as línguas (L1 e L2) sem que haja perda alguma do desempenho linguístico, tanto da língua materna como da segunda língua. Já no processo subtrativo, a língua materna é desvalorizada, havendo assim, perda no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Megale (2005):

> A desvalorização no ambiente infantil da língua materna na aquisição da L2 pelo processo subtrativo gera uma desvantagem cognitiva na criança, ou seja, perda ou prejuízo da L1. Sendo a língua materna desprestigiada, também consequentemente, segue com isso a não valorização da cultura vinculada a esta língua (MEGALE, 2005, p. 8-9).

A metodologia no processo aditivo é considerada como a mais viável para o surdo, porque o ensino de uma segunda língua concebido nesse processo, as duas línguas são valorizadas, ou seja, tanto a Libras como a Língua Portuguesa.

Compartilhamos da ideia de Quadros (1999) quando afirma que proposta bilíngue no modelo aditivo é a melhor sugestão para o processo educacional do surdo, pois nela o aluno surdo tem sua cultura valorizada pela aquisição da LIBRAS.

É importante ressaltar que o bilinguismo difere da modalidade Comunicação Total pelo reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais, como a língua materna do surdo. Os estudos sobre a estruturação da LIBRAS, resultou em pesquisas que contribuíram para o reconhecimento dessa língua que assimilamos pelo olhar e não pela ação de ouvir.

Fazendo um breve histórico sobre os estudos que consolidaram a língua de sinais, é importante ressaltar que pioneiramente foi William Stokoe (1960) quem verificou a estrutura da língua de sinais americana, denominada de *American Sing Language* (ASL), fazendo a descrição da gramática dessa língua. Suas pesquisas resultaram na identificação das partes mínimas que são parâmetros principais da língua de sinais, comprovando que cada sinal contém três unidades mínimas sem significado: configuração de mão, locação e movimento. Estudos posteriores realizados por Bellugi e Klima (1977, apud Quadros; Karnopp, 2004) identificaram outros dois parâmetros: a orientação da mão e a as expressões não manuais. Esses trabalhos possibilitaram o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, e não representações gestuais das línguas orais. Segundo Moreira (2007):

> A descrição feita por Stokoe não foi só o início da transformação da visão das línguas de sinais serem objeto de estudo da linguística, mas também o início da real ampliação do objeto de estudo dessa ciência e, consequentemente, de um entendimento maior do que são as línguas humanas. (MOREIRA, 2007, p. 15).

De acordo Ferreira-Brito (1994), baseados nas pesquisas de Stoker (1960) muitos outros estudos em vários países intensificarem e propagaram os conhecimentos sobre as línguas de sinais. Podemos citar entre os muitos resultados dessas pesquisas não só a estruturação da LIBRAS, mas as línguas de sinais portuguesa, francesa, chilena, argentina, venezuelana, peruana, inglesa, italiana, japonesa, chinesa, uruguaia, russa, entre outras. Além da LIBRAS, Ferreira-Brito (1994) descreve em seus estudos uma outra língua de sinais aqui no Brasil, utilizada pelos índios Urubus-Kaapor da Amazônia.

Comprova-se assim, que toda língua de sinal pode ser comparada a qualquer língua oral-auditiva em complexidade e expressividade. As línguas dos surdos expressam suas ideias e, com elas, podem defender seus pontos de vista, construir saberes de forma concreta e/ou abstrata sobre qualquer assunto, bastando para isso apenas interagir sobre os mesmos em seu meio social.

Aqui no Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada por Ferreira-Brito (1994) na década de 80. Suas pesquisas resultaram na estruturação da Língua Brasileira de Sinais. Seus estudos são relatados da seguinte forma:

> A língua de sinais brasileira apresenta uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da Libras e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. (FERREIRA BRITO, 1980, p.23).

Na estruturação da língua de sinais, estudos linguísticos de Ferreira Brito (1995); Quadros e Karnopp (2004); e Felipe (2007), afirmam que as palavras ou item lexical das línguas orais-auditivas são denominados na linguagem dos surdos por sinais gestuais-visuais; é importante saber que não se usa apenas o alfabeto manual para produzir palavras. As combinações do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado ponto de articulação formam os sinais, podendo esse ponto de articulação ser uma parte do corpo ou um espaço frente ao corpo. As configurações das mãos podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas das línguas orais.

Vejamos os cinco parâmetros que estruturam a língua de sinais brasileira, explicados abaixo de acordo com Felipe (2009):

- Configurações das mãos: São formas das mãos que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. Os sinais APRENDER,

LARANJA e ADORAR tem a mesma forma e são realizados na testa, na boca e no lado esquerdo do peito, respectivamente;

- Ponto de articulação: É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Tomamos como exemplo os sinais para TRABALHAR, BRINCAR, CONSERTAR, que são feitos no espaço neutro; e os sinais para ESQUECER, APRENDER e PENSAR realizados na testa;
- Movimento: Os sinais podem ter um movimento ou não. Os sinais citados acima têm movimento, com exceção de PENSAR que, como os sinais AJOELHAR e EM-PÉ, não tem movimento.
- Orientação ou direcionalidade: Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Assim, os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade, como os verbos SUBIR e DESCER, ACENDER e APAGAR, ABRIR-PORTA e FECHAR-PORTA;
- Expressão facial e/ou corporal: Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, têm também em sua configuração como traço diferenciador a expressão facial e/ou corporal, como por exemplo, os sinais que indicam os termos: ALEGRE e TRISTE. Há sinais feitos somente com a bochecha, assim como sinais: em que sons e expressões faciais complementam os traços manuais, como os sinais HELICÓPTERO e MOTO.

Quanto às configurações de mão, veja o quadro a seguir:

Figura 1 - Configuração de Mãos



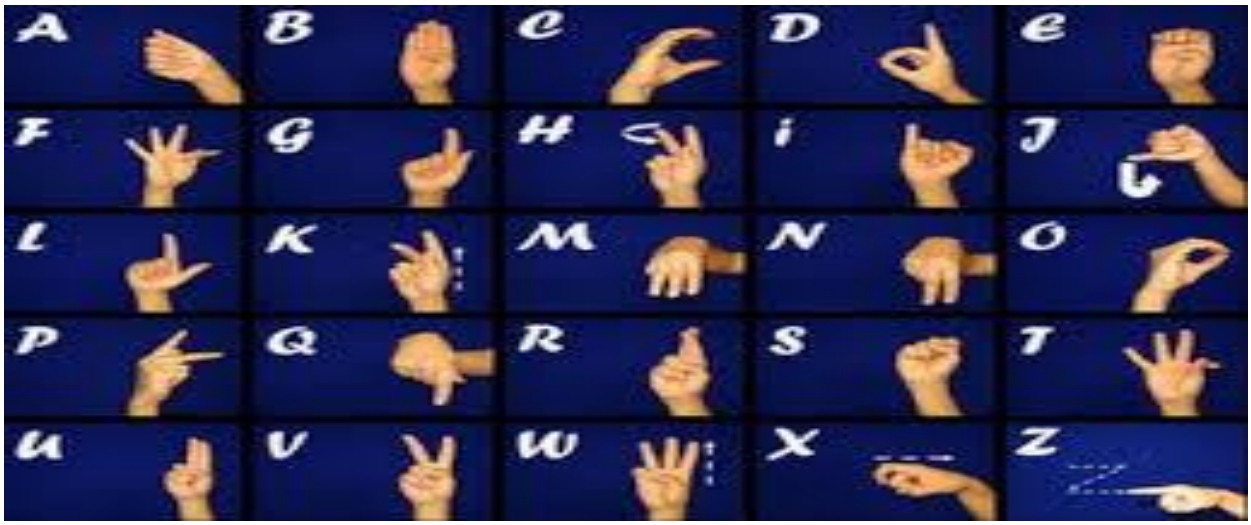
Fonte: LSB. http://cursodelibrasextensao.blogspot.com.Acessado em 20 de agosto de 2013.

Verifica-se na tabela acima, as 64 configurações de mãos que compõe a Língua de Sinais Brasileira (LSB). Elas são feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos, dependendo do sinal.

Observa-se que o alfabeto manual é formado por algumas dessas configurações para representar as letras (grafemas) da língua portuguesa.

Vejamos na tabela a seguir:

Figura 2 - Alfabeto em Libras



Fonte: http://coralmaosqueemocionam.blogspot.com.br/2011/09/alfabeto-de-libras.html

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.60), com “a combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras e estas formarem as frases em um contexto”.

O uso das letras do alfabeto para fazer datilologia de algumas palavras faz-se necessário quando determinado termo ainda não tem sinal próprio. A datilologia ou soletração da palavra pode ser realizada de duas formas: ou com todas as letras que compõem a palavra, por exemplo, nomes próprios:

Figura 3 – Representação da palavra Maria em Libras

M- A- R- I- A



Fonte: http://coralmaosqueemocionam.blogspot.com.br/2011/09/alfabeto-de-libras.html

Ou apenas algumas letras que fazem parte de determinado léxico, por exemplo, a sinalização da palavra azul:

Figura 4 – Representação da palavra azul em Libras

A L



Fonte:http://coralmaosqueemocionam.blogspot.com.br/2011/09/alfabeto-de-libras.html

As informações aqui expostas sobre a língua de sinais são básicas. No entanto, conhecer o alfabeto manual, a estrutura e os parâmetros dessa língua, não nos faz usuários dessa língua.

Como afirma Felipe (2007):

> Para conversar, em qualquer língua, não basta conhecer palavras, no caso de Libras sinalizar ou fazer datilologia. Há necessidade de se aprender as regras gramaticais de combinação destas palavras em frases, pois estas regras gramaticais precisam ser levadas em consideração. (FELIPE, 2007, p.23).

Essas informações contribuirão para não se conceber os sinais apenas com uma tradução das línguas orais. Contudo, segundo as teorias sociointeracionistas, é só no interagir que se consolida o saber de uma língua, então, é apenas no interagir com o surdo que a apropriação dessa língua, que nos chega pelo campo visual, se consolidará.

Na área da aquisição de linguagem, a língua de sinais foi objeto de pesquisa de Karnopp (1994) e Quadros (1995). Segundo as autoras, o processo de aquisição de linguagem do surdo deve ser realizado pela proposta bilíngue e tendo sua linguagem materna (a Libras) valorizada.

Reforçando que a importância do processo bilíngue para o ensino do surdo é a linguagem de sinais e a cultura surda serem valorizada no cotidiano escolar, consequentemente, o aluno surdo pode se identifica dentro deste contexto. Mas a ação de refletir sobre a da língua portuguesa concebe neste processo a mesma

importância, pois é a língua oficial do seu país, na qual se registra toda a informação na modalidade escrita, forma pela qual o aluno surdo pode ter acesso e apropriar-se dos saberes através da leitura silenciosa e produções escritas.

Ao investigar como o surdo processa a Língua Portuguesa como sua segunda língua, podem-se entender as várias estratégias cognitivas elaboradas por ele, tomando como exemplo a utilização de seus conhecimentos linguísticos em sua língua materna como algo que pode facilitar o processo de aquisição da língua escrita.

Contudo, para trabalhar o ensino da Língua Portuguesa como L2 há a necessidade de profissionais especializados para exercer com excelência o papel de intermediador dos saberes das duas línguas propostas. O ensino de Libras para alunos surdos pode ser ministrado tanto pelo professor como por um instrutor.

O Decreto nº 5626/2005, em seu capítulo III (BRASIL, 2005), define sobre a formação do professor e instrutor de Libras, afirmando que é essencial que o professor seja surdo. Mas segundo esse mesmo decreto, os termos professor e o instrutor coexistem e são definidos de forma diferenciada de acordo com a formação. O professor necessita da graduação ou pós-graduação em Libras com proficiência comprovada, e para o instrutor de Libras considera-se apenas o nível médio e o certificado de proficiência obtido em exame oferecido pelo Ministério de Educação.

Entendemos que sendo usuário proficiente da língua de sinais, tanto o instrutor ou o professor pode intermediar o conhecimento de Libras, pois ela se dá de forma espontânea para o aprendiz surdo se este interage nesse contexto de comunicação visual. Já o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, designado apenas para o profissional com a licenciatura em Letras, por não se dar com a mesma espontaneidade da língua materna, necessita de estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como L2.

Observa-se, porém, que os cursos de graduação em Letras têm sua grade curricular voltada para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Não há ainda uma proposta curricular no ensino de português com segunda língua. Esse é um campo vasto para investigação, principalmente para surdo. O português como L2 para o surdo é uma modalidade que não apresenta estratégias pré-definidas, pois há

necessidade de experiências comprovadas que favorecerão o trabalho do professor de Língua Portuguesa dentro da proposta bilíngue.

A aquisição pelo surdo da Língua Portuguesa como segunda língua pode ser consolidada através da linguagem escrita e da leitura na modalidade silenciosa. Esse aluno também pode expressar sua compreensão, interpretação dos textos tanto através da escrita como em explicação, utilizando sua língua de sinais.

Concordamos, assim, com os estudos de Cavalcante e Faria (2011), que afirmam que para o aluno surdo conseguir vencer as dificuldades relacionadas à aprendizagem da escrita com L2, precisa vivenciar seu processo de letramento, tendo como suporte de compreensão dos textos escritos através da língua de sinais, pois "[...] possibilita ampliação do conhecimento de mundo para que os alunos tenham conteúdo para escrever [...]". (CAVALCANTE; FARIA, 2011, p. 10). Consideramos que atrelado ao uso da língua de sinais, o professor pode explorar o campo imagético, acessando o campo visual do aluno surdo com o uso constante de imagens associadas ao tema explorado.

Pesquisas no campo da pedagogia visual comprovam a capacidade de o surdo identificar infinidades de formas, imagens e detalhes, e elaborar informações de "*tudo*" àquilo que chegam aos olhos. Nos estudos de Souza Campelo (2007) denominado: *Pedagogia visual/sinal na educação de surdo*, ela explica: "Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo no campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares dos surdos, os recursos visuais e didáticos [...] É a imagem em Língua de Sinais [...]". (SOUZA CAMPELO, 2007, p.106).

Entendemos que todos os conhecimentos relacionados à pedagogia visual contribuem para efetivar a proposta bilíngue. Não esquecendo que o objetivo maior do bilinguismo é o letramento da língua majoritária do país, isto é, a habilidade de leitura e de escrita numa perspectiva social.

Com base na pedagogia visual, repensar as estratégias de ensino do surdo, indo contra os métodos analíticos e silábicos com palavras descontextualizadas que não geram aquisição do português com proficiência, como também as ações de intervenção no processo de forma contínua, segundo nossas convicções, pode nos aproximar dos primeiros passos da caminhada que precisamos dar para sair da

encruzilhada que atualmente se encontra a educação do surdo, refletida nos índices de fracasso. Skliar (2013) comenta essa encruzilhada da seguinte forma:

> Pode se dizer que a educação do surdo parece se encontrar diante de uma encruzilhada. Por um lado, manter-se ou não dentro de paradigmas da educação especial reproduzindo fracasso da ideologia dominante_ movimento de tensão e ruptura entre educação especial e a educação de surdos. Por um lado, aprofundar as práticas e os estudos num campo conceitual: os Estudos Surdos, quebrando assim, a sua dependência representacional com a educação especial e se aproximando dos discursos, discussões e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação. (SKLIAR, 2013, p.11).

Skliar (2013) quando fala das discussões e práticas próprias de outras áreas de pesquisas, refere-se à ruptura entre educação de surdo e a educação especial, o olhar sobre a surdez na perspectiva de estudos culturais que nega a deficiência ancorando-se na diferença do ser surdo, como falamos no início de nossa reflexão. Também quanto às questões políticas sociais majoritárias ouvintes que sempre ditam as regras da educação sem considerar as peculiaridades do aprendiz no processo de aquisição. Nesse pensamento, concebemos a educação do surdo dentro de sua diversidade cultural, mas criando estratégias, pensando-o como alguém que pertence a um mundo de experiência visual e não auditiva.

Consideramos que na prática do bilinguismo, deve-se conceber a aquisição da escrita do português do surdo como uma experiência visual construída numa perspectiva intercultural. Acreditamos que é preciso pensar em práticas próprias que trabalhem a escrita como processo ativado e assimilado através da visualidade das palavras como um todo organizado. Uma didática que acesse a significação das palavras escritas no português com a ajuda da língua materna e o auxílio de imagens representativas. Pensando assim, não há sentido para o aluno surdo a escrita explicada como código fonético/fonológico, isso contribui para ações copistas.

Na abordagem bilíngue, as intervenções para a efetivação da escrita precisam fazer parte do cotidiano do aluno surdo, consolidadas em avaliações contínuas que objetivem a apropriação da aprendizagem como legalmente expressam as diretrizes da educação inclusiva:

> A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2010, p. 21).

Como parte de uma avaliação diagnóstica, a análise do desempenho da escrita do aluno surdo com o uso de um protocolo como o Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS), que é uma estratégia viável que possibilitará o estudo do processo de aprendizagem para futuras ações de intervenção que consolidem a apropriação da escrita por parte desse aprendiz.

Com base no que fica assegurado como direito do aluno, que é a aprendizagem, daremos continuidade à nossa reflexão versando sobre alguns pontos do processo de construção e reconstrução da escrita do português como L2 pelo surdo, considerando um processo de experiência visual, tendo a LIBRAS na mediação dessa aprendizagem.

1.3 A escrita do português pelo surdo: construção e reconstrução

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), com base na teoria de Piaget, falam sobre o processo de alfabetização, no qual a criança levanta hipóteses e cria critérios de representação. Como ser cognoscente, ela não espera passivamente que lhe transmitam o conhecimento, mas constrói suas categorias de pensamentos ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Ao apropriar-se da língua escrita, desenvolve ações construtivas e ao mesmo tempo reconstrói ativamente, refletindo sobre os problemas ligados à leitura e à escrita.

Considerando essas ideias, é importante perceber como a criança surda produz seus escritos em português, antes de chegar à proficiência, ou seja, tentar observar esse mesmo percurso das hipóteses no sujeito surdo: são hipóteses

distintas, já que não seguem as habilidades fonológicas. Enfim, buscar uma compreensão das hipóteses que este ser surdo utiliza na construção do pensar sobre a palavra, e o próprio processo de escrita.

Vivendo num mundo letrado, no qual a toda hora há bombardeamentos de informações visuais: verbais ou não verbais, em diferentes modalidades de comunicação, não se pode imaginar que o surdo, de posse de sua cognição, partilhando dessa convivência, não tenha uma ideia sobre a função da escrita. Mesmo sendo a escrita uma construção social, própria da comunidade ouvinte, o surdo esforça-se para compreendê-la, identificando-a como signos visuais. No entanto, não adianta esperar que este a identifique através de aspectos sonoros. Suas compreensões da escrita, inicialmente, se darão por hipóteses que sempre se consolidam através do campo visual, ou seja, um sujeito visual que tenta compreender um contexto sonoro, como diz Perlin (2013):

> A cultura ouvinte, no momento, existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes, como por exemplo, a epistemologia da palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais [...]. O pensamento visual da escrita é um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente, muito embora, hoje os surdos evidenciem esforços demasiados em ler e escrever (PERLIN, 2013, p. 57).

O esforço realizado pelo surdo para compreender a escrita e sua natureza sistemática organizada em unidades silábicas e alfabéticas, tendo apenas os aspectos visuais, é algo que precisa ser considerado em seu processo de aprendizagem, principalmente por esta se dá como uma segunda língua.

Toda apropriação da escrita é uma ação que se processa de forma contínua nas interações de leitura e não associada à ideia de um produto estático, iniciado e acabado, em determinado momento, como denominava os métodos tradicionais de alfabetização. A ação cognitiva no uso das informações para processar a leitura e a escrita se dá de acordo com a ciência computacional, modelo descrito por Rapcsakel *et al* (2007), como acesso duplo das rotas lexicais e não lexicais,que são procedimentos independentes, mas que em algum ponto do processo intercedem e se complementam na construção das estratégias.

Este modelo da rota dupla é explicado por Capovilla, Capovilla e Macedo (2001) como processos de informações realizados de forma paralela, inspirados em fluxogramas, que pressupõe a operação de reconhecimento visual direto, denominado lexical, e o de decodificação fonológica, chamado de perilexical.

Apesar de considerar o período crítico na aquisição de uma língua, em nosso foco, a língua escrita na modalidade de L2, a ação do aprendiz surdo apropriar-se da mesma se contradiz, pois seu processo de aprendizagem não pode ser pensado numa efetivação só durante os primeiros anos do ensino fundamental, tão pouco no ensino médio, mas é um processo ininterrupto por toda vida acadêmica em função dos diferentes contextos de letramento, já que este vive num mundo majoritário ouvinte e suas construções não só envolvem procedimentos visuais, mas também segundo Skliar (1998) toda sua cognição, mediante os mais variados mecanismos. Aqui, define-se letrado aquele que sabe utilizar nas interações sociais as ações de ler e escrever em benefício próprio e do outro, ou seja, o ser proficiente.

Em relação à aprendizagem da escrita, gostaríamos de lembrar Magda Soares (2003 p, 16), que propõe quatro diretrizes:

> 1º) A necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabético e ortográfico;
> 2º) A importância de que a alfabetização se desenvolva num processo de letramento, entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação de eventos variados de leitura e de escrita, e consequentemente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas;
> 3º) O reconhecimento que tanto alfabetização quanto letramento tem diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda metodologias diferentes, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias algumas caracterizada por ensino direto, explícito e sistemático- particularmente a alfabetização em suas diferentes facetas- outras caracterizadas por ensino, incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças;
> 4º) A necessidade de reformular a formações dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2003 p,16).

Todas estas diretrizes citadas acima por Soares (2003), também podem ser aplicadas ao ensino do português para o surdo, mesmo este sendo como segunda língua. Como a autora afirma, há necessidade de múltiplas metodologias, de professores com formação específica e uma alfabetização em forma de letramento. No caso do ensino do português como segunda língua, tem faltado tudo isso para que o aprendiz surdo construa e reconstrua sua escrita, principalmente, metodologia específica que aborde todas as questões referentes à aprendizagem da escrita pelo surdo.

Pensado na modalidade do ensino da escrita, é preciso considerar o ato de escrever de acordo com as afirmações de KATO (1987 p.85) que não existe uma formula mágica: "pensou escreveu"; e que o ato de escrever não é uma questão de inspiração, e sim, um ato de resolução de problemas que envolvema meta, um plano. Não poderíamos pensar na escrita do surdo sem criar as possibilidades para que este construa e reconstrua as hipóteses, resolvendo a problemática para uma melhor compreensão processo de aprendizagem. Segundo Di Donato (2012), são necessárias

> práticas planejadas e proposta a partir de princípios do desesenvolvimento das habilidades da representação gráfica (visualidade) e lexical, que possibilitem ao aprendiz surdo constuir e reconstruir suas hipóteses a cerca do objeto escrita, em um ambiente estimulante e significativo na interação com diferentes gêneros textuais, considerando suas experiências de mundo (DI DONATO, 2012 p, 55).

Na prática, conduzir o processo de aprendizagem da escrita para o surdo, devem-se considerar as hipóteses levantadas como ponto essencial que necessita de uma observação individual de cada aprendiz. No entanto, um dos aspectos relevantes, é inicialmente perceber que não se pode ensinar a escrita para o surdo da mesma forma que é ensinada para o ouvinte, nem tampouco avaliar sua escrita em equivalência dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético da psicogênese da escrita de Ferreiro (1986), pois estes níveis foram desenvolvidos para ouvintes. Estes estudos são relevantes, mas como uma ideia norteadora que junto a outras possibilitará a busca da compreensão do processo de construção da escrita do surdo. As hipóteses, erros, tentativas de escrita do surdo são possíveis pistas para desvendar os caminhos da construção.

Como o aprendiz surdo tem todo um processo de apropriação visual e não sonoro, então até mesmo no que se refere à representação dos erros produzidos na escrita é necessário um conhecimento de ensino de segunda língua para as análises das produções para então adequar intervenções específicas. Segundo Quadros (1997), os erros devem ser observados associados às questões de aprendizagem de uma segunda língua, e não de uma língua materna, pois “é um equívoco associar problemas da expressão da escrita com a surdez” (QUADROS 1997, p.101).

Analisar erros na produção escrita do Português por surdos tem sido tarefa de muitos estudos que visam identificar, descrever, diagnosticar o que impede o surdo, mesmo com anos de escolarização, de conseguir um letramento e a apropriação da língua portuguesa mais eficiente. Jucélia Meneghetti Zeni (2009) em seu artigo intitulado “Análises do erro na produção escrita do Português como segunda língua por alunos surdos” afirma que:

> O fato de muitos alunos surdos não conseguirem se comunicar com a própria família de forma escrita, mesmo através de meios bem simples como bilhetes ou cartas, mostra que o ensino da língua portuguesa não está conseguindo alcançar o seu principal objetivo: o de propiciar a comunicação entre indivíduos que, embora tenham culturas diferentes, convivem diariamente e precisam da mesma língua escrita para se comunicar (ZENI, 2009, p.1).

Segunda a autora, no processo de análises da escrita do aluno surdo, os erros são significativos entre três aspectos: eles mostram ao professor o que precisa ser ensinado, tornam viável ao pesquisador a observação de como acontece a aprendizagem e são um meio pelo qual os aprendizes testam suas hipóteses acerca da segunda língua.

Quanto à forma particular de os surdos construírem a sua escrita, verificamos a pesquisa realizada para a dissertação de mestrado de Marie Gorett Dantas Batista (2010). Nesse estudo, foi analisada a escrita do português em redações de vestibular elaboradas por pessoas surdas para ingresso no curso de Letras Libras na modalidade de Educação a Distância. Nas produções do gênero textual trabalhado, cartas, foram identificadas as singularidades da escrita dos vestibulandos surdos. “Por singularidades na produção textual do surdo entendemos

que sejam as construções linguísticas que só identificamos nos usuários naturais da Língua Brasileira de Sinais" (BATISTA, 2010, p.10).

O interessante deste estudo foi à abordagem das questões singulares como estágios de interlíngua. Neles foram observados: elementos de coesão sequencial; sentido e coerência; conhecimento de mundo; topicalização; estrutura segmental e estrutura sintática nas produções, mas com o olhar do conhecimento da LIBRAS sobre o português.

Olhando as ocorrências da escrita fora da norma padrão realizada pelo surdo em processo contínuo de apropriação e uso, é preciso entendê-las de acordo com o pensamento de JAMES (1998) quando este afirma que nem toda forma errônea é totalmente erros, mas tornam-se erradas apenas no contexto da unidade linguística na qual está elaborada. Ou seja, em uma produção, questões precisam ser observadas e analisadas de forma diferenciadas, tais como: deslizes ou lapsos, enganos, erros e solicismo. Zeni (2009) apud James (1998) explica esses desvios gramaticais da seguinte forma:

> ***Deslizes ou lapsos*** podem ser rapidamente detectados e autocorrigidos por seus autores. São comuns entre os falantes da língua;
> ***Enganos*** só podem ser corrigidos se apontados por outra pessoa;
> ***Erros:*** não podem ser autocorrigido até que insumos *relevantes tenham sidos assimilados pelo aprendiz para* então serem autocorregidos;
> ***Solicismo***: são as violações das regras de correção estabelecidas pelos gramáticos puristas (ZENI, 2009, p. 3).

Entende-se a partir desse estudo que os surdos precisam compreender os princípios da escrita para fazer um bom uso no processo de autocorreção. Querer um bom nível da proficiência sem favorecer os meios para se chegar a ela, ou mesmo ao estágio de autocorreção é algo contraditório no processo do ensino da escrita do português para o surdo. Como cobrar aquilo que não se dá? Nas palavras de Fonseca Freire (1999), o fracasso da escrita do surdo é explicado da seguinte forma:

> O aprendiz surdo tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele, na maioria dos casos, não domina e o resultado tem sido,

> invariavelmente o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono da escola por parte do aluno. (FONSECA FREIRE, 1999, p.26).

Os erros produzidos pelos surdos na aprendizagem do português são pistas para identificar o processo evolutivo. Estudos de Di Donato (2012) evidenciam estes erros no plano de palavração que contribuíram para a criação e validação do protocolo PADEPAS. Segundo a autora,

> Uma ferramenta de avaliação da escrita no plano da palavração, construído para a população surda bilíngue, com base psicométrica, fundamentado no sociointeiracionismo e na compreensão do processamento cognitivo como primordialmente por rotas visuais, considerando a cultura na subjetividade visual das pessoas surdas, como o objetivo compreender a sua produção escrita como etapa de desenvolvimento (DI DONATO, 2012, p.163).

Neste estudo, tornam-se evidentes as diferentes estratégias nas quais as ações de leitura e escrita, apesar de interdependentes, são processadas de acordo com a rota escolhida mediante o estímulo oferecido.

Considerando um excelente material de estudo para pesquisas posteriores, as etapas do desenvolvimento da aprendizagem do português pelo surdo, um traçado de toda trajetória até a proficiência, considerando todos os fatores intervenientes que estão presentes no cotidiano do surdo, principalmente, o tipo de surdez e o período aquisição da língua materna, a Libras, são partes de uma metodologia que não podem ser esquecidas. Enfim, o que aqui ressaltamos é a importância de um mapeamento do processo de construção e reconstrução que nortearão uma metodologia própria para as intervenções em sala de aula.

CAPÍTULO I I

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS QUE DIRECIONARAM OS ESTUDOS

2.1 Universo da Pesquisa

Com base nas ideias nos capítulos anteriores, nortearemos o presente estudo objetivando avaliar o nível da escrita do aluno surdo no plano de palavração, analisando as etapas de construção dessa escrita, utilizando, para isso, o instrumento de avaliação denominado Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS). De acordo com Di Donato (2012), o instrumento foi elaborado considerando os seguintes princípios: “aquisição/ aprendizagem de escrita como processo evolutivo; relação do objeto escrita do português como segunda língua para surdos; uso social da língua a partir de um gênero textual; surdo como sujeito visual”. (DI DONATO, 2012, p.21).

O *corpus* da presente pesquisa é composto por 16 alunos surdos com perda auditiva bilateral de grau severo e/ou profundo; usuários da língua de sinais regularmente matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma das escolas da Rede Municipal da cidade de Bayeux-PB, sendo quatro alunos de cada uma das turmas. A amostragem aqui apresentada é devido ao fácil acesso aos membros dessa população por parte da pesquisadora. A definição da amostra é do tipo amostragem por conveniência não probabilística que, segundo Mattar (1996), “é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. [...] O pesquisador seleciona membros da população mais acessíveis.” (MATTAR, 1996, p. 132).

Deve-se salientar que apesar da pesquisa se referir a estudantes pertencentes ao município de Bayeux-PB, nem todos os pesquisados são moradores desse município. Esse município tem em seu histórico de educação especial o ensino desenvolvido particularmente para surdos, antes mesmo da proposta inclusiva. Nele há uma demanda maior dessa população, ou seja, a grande maioria dos surdos que aqui estuda é oriunda dos municípios circunvizinhos.

Observa-se que mesmo com a proposta inclusiva determinando que o aluno surdo seja recebido em qualquer escola pública, devido à tradição da escola pesquisada receber surdos, eles se concentram em maior número nessa instituição. Como nossa pesquisa necessitava dessa clientela, escolhemos a referida escola como local de ação. Essa instituição funciona nos três expedientes, com turmas do 6º ao 9º anos, no turno da manhã, ofertando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É importante lembrar que todos os alunos surdos que compõem nosso *corpus* são de famílias ouvintes e que a maioria não conta com um contexto linguístico favorecido pela língua de sinais. Eles têm uma convivência maior entre pares apenas na instituição escolar, consequentemente, para a maioria, a aquisição da LIBRAS se efetivou dentro no âmbito educacional e não no seio familiar, portanto, tardiamente.

Segundo informação da Secretaria de Educação do Município, a matrícula de alunos surdos nessa instituição no ano letivo 2012 contou com 45 alunos. No entanto, frequentando com assiduidade no período da pesquisa apenas 22 alunos foram contabilizados nos três turnos. Desse modo, a amostra do estudo representa 72,7% do total de alunos surdos assíduos da referida instituição.

Os participantes qualificados para compor o *corpus* foram os que apresentaram os requisitos previstos pelo instrumento PADEPAS: surdos com perda auditiva severa e/ou profunda usuários da língua de sinais.

2.2 Aspectos éticos

O estudo conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCP/CCS, sob N° 0155/13, CAAE: 11737412.0.0000.5188 (Anexo1).

A Secretaria Municipal de Educação da cidade Bayeux-PB, ciente do objetivo e procedimentos da pesquisa, colaborou com nosso trabalho, assinando a Carta de Anuência (Anexo 2). Também a instituição escolar, alvo de nosso estudo, viabilizou nossas ações metodológicas através da assinatura da Carta de Anuência (Anexo 3).

Todos os participantes maiores de dezoito anos e os pais/responsáveis no caso dos menores de dezoito anos, após leitura e sentindo-se plenamente

esclarecidos, concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 4). Para os participantes usuários da LIBRAS, o TCLE foi sinalizado como forma de garantir a sua compreensão.

Os dados coletados a partir da presente pesquisa geraram informações que se encontram sob a responsabilidade do Departamento de Linguística do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba- Proling/UFPB.

Para o estudo, utilizou-se para a coleta das produções escritas o PADEPAS, instrumento construído e validado com o objetivo de contribuir na averiguação do desempenho da escrita de palavras do português de pessoas surdas usuárias de Libras. A seguir, vamos conhecer esse instrumento em detalhes.

2.3 O PADEPAS: Instrumento de Avaliação

O instrumento de avaliação denominado Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS) é resultado da tese de doutorado desenvolvida pela professora Adriana Di Donato (2012) pela Universidade Federal da Paraíba. O PADEPAS foi constituído com base na produção de uma lista de compras, um gênero textual tão presente no contexto familiar de qualquer aluno. Segundo a autora:

> A escolha da lista de compras, neste caso, de supermercado, traz uma situação do cotidiano de grande parte das pessoas que necessitam registrar os itens a serem adquiridos para o lar. Acompanhar a mãe nessa tarefa é outro dado tão comum entre as famílias em nossa sociedade, incorporado na construção do protocolo. (DI DONATO, 2012, p.161).

Esse instrumento de medida que tem por objetivo identificar o nível da escrita de palavras do português do surdo. Em sua composição há 32 itens, representados por imagens de elementos que podem ser encontrados em supermercados. Os itens seguem uma apresentação sequenciada por imagens de 1 a 32. Também conta com uma folha resposta para a produção textual que será o elemento de análise. Os exemplos das imagens de cada item desse instrumento de avaliação e da folha resposta podem ser conferidos nos apêndices A e B. Como o PADEPAS foi criado em duas versões (digital e impressa), a sua aplicação pode ser realizada de acordo com a realidade da escola. Salientamos que sua versão digital reitera o uso das

tecnologias em sala de aula como estratégia motivadora para as construções e intervenções no processo de aprendizagem.

Nas palavras da autora, esse protocolo tem um diferencial por ser uma proposta que vai além da mera reprodução de tarefas por parte do avaliando, tem seu aspecto contextual lúdico, porém a partir de uma situação possível. Na explicação de Di Donato (2012):

> O protocolo PADEPAS foi constituído com base no principal traço linguístico das pessoas surdas: a relação cultural da visualidade. Sendo um teste de nomeação de palavras que utiliza, em uma perspectiva sociointeracionista, o gênero textual lista de compras, especificamente, *lista de supermercado.* Este possui como suportes a psicogênese da língua escrita, entendendo a aprendizagem de segunda língua como etapas de aprendizagem e o modelo computacional de processamento da linguagem. O PADEPAS considera o aspecto da palavração como unidade textual mínima de condição para a produção escrita (DI DONATO, 2012, p. 4).

O PADEPAS pode ser aplicado tanto para fins clínicos e pesquisas quanto em procedimento apenas pedagógicos, contanto que sejam seguidos todos os princípios avaliativos e as etapas gerais para aplicação do mesmo.

2.3.1 Método– aplicando o PADEPAS

O presente protocolo foi construído considerando os diferentes desvios da norma padrão realizado por surdos sinalizadores, como aprendizes de segunda língua. Sua aplicação segue etapas que serão detalhadas a seguir:

Primeira etapa: Preenchimento do quadro de dados pessoais.
Segunda etapa: Aplicação do instrumento propriamente dito, ou seja, apresentar o material e orientar o avaliando quanto aos procedimentos.
Terceira etapa: realização das análises seguindo as orientações contidas no instrumento:

Pontuação dos Escores por Aproximação da Palavra (EAP) da Folha Resposta – Lista de Supermercado, que estão organizados em cinco grupos de respostas, com pontuação 1 a 5.

Quadro 2 - DESCRIÇÃO DOS ESCORES POR APROXIMAÇÃO DA PALAVRA DO PADEPAS

EAP	DESCRIÇÃO
1	(a) Não responde; (b) Copia o rótulo do produto; (c) Usa letras sem relação com a palavra; (d) Usa caracteres (interrogação, hífen etc.).
2	(a) Usa letras relacionadas à palavra, mas há distância do modelo formal.
3	(a) Contaminação da modalidade da língua oral-auditiva (oralização); (b) Contaminação da modalidade da língua espaço-visual (fonológica semântica); (c) Paragrafias (semânticas e morfológico-visuais); (d) Tautologia.
4	(a) Omissão; (b) Substituição; (c) Acréscimo; (d) Inversão de letras.
5	Uso formal (desconsidera plural ou ausência de acentuação).

Fonte: Di Donato (2012).

Quarta etapa– Os EAPs são incluídos no PADEPAS – Para registro dos EAPs, o PADEPAS apresenta dois modelos para o preenchimento de dados, o modelo reduzido, quando for para uso educacional[3] e modelo ampliado. Em nosso estudo, utilizamos a ficha para a coleta de dados pessoais no modelo ampliado.

Quinta etapa - Finalizando, a soma do EAPs classifica-se quanto ao Nível de Desempenho da Escrita por Surdos (NDES), de acordo com a etapa de evolução da apropriação da escrita formal do português organizada de modo escalonar do NDES1 ao NDES4, proposto para essa tarefa de nomeação de palavras. A classificação dos NDES, segundo Di Donato (2012), segue a descrição do nível de desempenho apresentado no quadro 3:

[3]Esses modelos podem ser conferidos nos apêndices C e D.

Quadro 3 - NÍVEL DE DESEMPENHO DA ESCRITA DO PADEPAS

NDES	ESCORE FINAL	DESCRIÇÃO	ESCOLARIDADE
1	**= EPA ≤75**	Em construção básica da escrita.	O primeiro estágio do PADEPAS equivale ao 3º ano do Ensino Fundamental.
2	**= EPA de 76 a 93**	Em construção intermediária da escrita.	O segundo estágio do PADEPAS equivale ao 4º ano do Ensino Fundamental.
3	**= EPA de 94 a 111**	Em construção avançada da escrita.	O terceiro estágio do PADEPAS equivale ao 5º ano do Ensino Fundamental.
4	**=EPA ≥ 112**	Em construção satisfatória da escrita.	O quarto estágio do PADEPAS equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Di Donato (2012).

As etapas do Protocolo PADEPAS, acima expostas, compõem a metodologia aqui aplicada. Detalharemos na sequência desta dissertação como se realizou a aplicação do Protocolo e todo o processo para a coleta de dados, assim como a análise e discussão dos dados obtidos durante a pesquisa.

2.3.2 Participantes

Para efetivação do objetivo geral deste trabalho: averiguar o nível de desempenho da escrita de palavras do Português como L2 de alunos surdos foi aplicado o protocolo PADEPAS em 16 participantes, sendo quatro de cada turma do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º, 7º, 8º e 9º anos. De acordo com o critério, os participantes apresentam perda auditiva profunda e/ou severa, e são sinalizadores em Libras. Essas informações foram obtidas junto às fichas individuais dos alunos cedidas pela secretaria da escola. Nessas fichas os diagnósticos dos testes audiométricos estão registrados, como também a causa da surdez de cada aluno. Lembrando que todos pertencem à Rede Pública Municipal de Bayeux-PB.

Os alunos participantes têm faixa etária entre 14 e 25 anos. Dos 16 pesquisados, apenas 2 apresentam causa hereditária da surdez. Os outros 14 têm um histórico de surdez adquirida, tendo com causas: meningite, rubéola,

traumatismo, doenças infecciosas. Dos dezesseis participantes, apenas quatro são do sexo masculino e os demais, do sexo feminino.

Os critérios de exclusão, neste estudo, foram: o participante não ser usuário de Libras e a não aceitação por parte do mesmo em colaborar com a pesquisa. O participante que não se sentisse confortável durante a aplicação teria total liberdade de não concluir a produção textual.

2.3.3 Materiais

No presente trabalho utilizou-se um notebook HP Compaq 510 e projetor de imagens disponibilizado pela própria pesquisadora, pois a escola não possuía no período da pesquisa tal recurso. Foi utilizado ofício A4 para a reprodução da folha resposta, sendo esta pautada, contendo linhas numeradas de 1 a 32. Também foi utilizada uma ficha para a coleta dos dados pessoais de acordo como o modelo impresso no Manual do Avaliador do Protocolo PADEPAS (apêndice C).

2.3.4 Procedimentos quanto à aplicação e coleta de dados

O processo metodológico do presente trabalho seguiu as cinco etapas descritas no PADEPAS. O primeiro contato com a escola pesquisada deu-se em abril de 2013, mas a aplicação do instrumento e conclusão da nossa coleta se realizou apenas no mês de junho. Os dados pessoais dos participantes foram coletados junto à secretaria da escola pesquisada, no entanto, o preenchimento da ficha de cadastro, necessária para as análises, realizou-se um mês depois de nossa chegada à instituição, pois antes precisamos manter o contato inicial com os professores, os pais dos alunos e os próprios alunos surdos para o convite à participação na pesquisa.

Para a aplicação do Protocolo foi utilizada a versão digital. A primeira coleta realizou-se com 14 participantes em uma sala de aula. Utilizou-se o projetor de imagens, e a coleta com mais 2 participantes para completar o número da amostra foi realizada em outro momento, mas seguindo os mesmos critérios.

Mediante a realidade da escola, viabilizou-se a aplicação do Protocolo, onde aproveitamos o último horário de aula, no qual a maioria das turmas tem esse tempo livre. Essa medida foi a mais viável para não alterar a rotina de aulas.

Todos os participantes que se dispuseram a participar demonstraram motivação durante a atividade, empolgados com o uso tecnológico: o projetor de imagens. Nas duas aplicações foram sinalizadas pela intérprete as explicações apresentadas pela pesquisadora sobre como seria desenvolvida a produção textual. Fizemos questão de falar sobre a estrutura do gênero textual: lista de compras. Cada aluno recebeu a folha resposta do PADEPAS com a numeração de 1 a 32. A produção da lista de compras seguiu a sequência das imagens projetadas. (Apêndice A).

Durante as duas aplicações do Protocolo, observou-se a ansiedade da maioria dos participantes. O olhar atento às imagens, demonstrando expressões de alegria quando conhecia a escrita do item apresentado, como também expressões de insatisfação quando desconhecia. Em alguns momentos, determinados participantes pediam logo o item seguinte, pois já descartavam a possibilidade de escrita do termo apresentado. No entanto, outros tentavam escrever: primeiro, fazendo o sinal em LIBRAS do item, em seguida a datilologia, demonstrando certo esforço para lembrar a escrita da palavra, ou seja, uma construção do conhecimento com auxílio de sua língua materna.

Nos dois momentos da aplicação aqui descrita, alguns participantes ficavam olhando para a intérprete e sinalizando para que a mesma fizesse a datilologia da palavra. Segundo a própria intérprete, um comportamento rotineiro em sala de aula, a mesma sinalizar letras de palavras desconhecidas. A nosso pedido, cada intérprete incentivou, através de sinais, que o aluno escrevesse da forma que soubesse para que o resultado fosse autêntico aos conhecimentos de cada um.

A execução do Protocolo e todo o procedimento para a coleta de dados, nos dois momentos, ocorreram de forma tranquila e satisfatória e a coleta foi realizada com êxito.

Para identificação de cada participante foi atribuída uma lista com as letras do alfabeto associada ao ano de escolaridade em sequência, ficando cada turma agrupada com o número relacionado à sua escolaridade e uma letra do alfabeto que

identifica o participante. No quadro a seguir, confere-se a forma de identificação aqui utilizada.

Quadro 4 - RELAÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES			
TURMA DO 6º ANO	TURMA DO 7º ANO	TURMA DO 8º ANO	TURMA DO 9º ANO
A/6º	E/7º	I/8º	M/9º
B/6º	F/7º	J/8º	N/9º
C/6º	G/7º	K/8º	O/9º
D/6º	H/7º	L/8º	P/9º

Fonte: Modelo de identificação dos participantes elaborado pela pesquisadora

Seguindo o Protocolo PADEPAS, as análises das produções foram realizadas de acordo com a identificação dos Escores por Aproximação de Palavras (EAP) que correspondem à descrição de 1 a 5, conforme o quadro-2 apresentada na terceira etapa do Protocolo.

Após a computação dos escores (EAP), obtivemos os resultados realizando o somatório do Escore Total de Aprendizagem do participante, ou seja, o ESCTAPA. A partir desse somatório, seguindo a legenda do Nível de Desempenho da Escrita de Surdos (NDES), podemos verificar a etapa do desenvolvimento da escrita de palavra dos participantes de acordo com a nomenclatura apresentada no quadro-3. Com base nos dados coletados, realizaram-se as análises dos resultados qualitativos e quantitativos da pesquisa.

A seguir serão apresentados os resultados da aplicação do Protocolo e suas análises.

CAPÍTULO III
RESULTADOS DA COLETA DE DADOS

Os dados coletados estão organizados por seriação. Em cada turma serão apresentadas as seguintes informações de cada participante:

a) Os resultados por item, elaborados com a transcrição das produções escritas de cada participante agrupados por turma.

b) O somatório dos Escores por Aproximação de Palavras (EAP) que resulta no escore final, denominado de Escore Total de Aprendizagem do Participante (ESCTAPA).

c) O resultado do ESCTAPA aponta o Nível do Desempenho da Escrita (NDES) de cada participante por turma.

d) Número total de ocorrências de escrita de palavra na norma padrão de cada item por participante.

e) Resultado geral dos níveis de escrita de palavras do português de todos os participantes.

DADOS DO 6º ANO

São quatro os participantes da turma do 6º ano, sendo três do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino. Estes apresentam surdez profunda bilateral instalada no período pré-lingual e são sinalizadores com aproximadamente oito anos de escolaridade e uma faixa etária entre 14 a 19 anos de idade.

A partir de uma transcrição individual das produções se obteve uma visão geral da turma do 6º ano.

Observemos os resultados.

Quadro 5 - RESULTADO DA TURMA DO 6º ANO, POR ITEM

RESULTADOS DOS PARTICIPANTES DO 6º ANO					
Nº	**ITEM**	**PARTICIPANTE 6º/A**	**PARTICIPANTE 6º/B**	**PARTICIPANTE 6º/C**	**PARTICIPANTE 6º/D**
1	**ARROZ**	Arroz	Arroz	Granjeiro	-
2	**CAFÉ**	Café	Café	Troliriorol	-
3	**MACARRÃO**	Macarrão	Pilar	Pelar	-
4	**AÇÚCAR**	Doce	Estrela	Estrela	-
5	**OVO**	Ovo	Ovos	-	Vovo
6	**LEITE**	Leite	Leite	Vaca	-
7	**PÃO**	Pão	Pão	-	-
8	**BISCOITO**	-	Maisena	Maisena	-
9	**BOLO**	Bolo	Bolo	-	Bola
10	**TORRADA**	-	Bauducco	Bauduoco	-
11	**CHOCOLATE**	Chocolate	Chocolte	-	-
12	**CARNE**	Carne	Carne	-	-
13	**PEIXE**	Peixe	Peixe	-	-
14	**MAÇA**	Maça	Maça	-	-
15	**UVA**	Uva	Uva	-	UVA
16	**CHUCHU**	-	-	-	-
17	**BATATA**	Batata	-	-	-
18	**BETERRABA**	-	-	-	-
19	**VINAGRE**	-	Minhoto	Minhoto	-
20	**CEBOLA**	-	-	-	-
21	**ALHO**	-	-	-	-
22	**DETERGENTE**	-	Ype	Ype	-
23	**CADERNO**	Notebook	Leive	Tilúbra	-
24	**SABÃO**	-	-	-	-
25	**COLA**	Cola	Cola	Bic	Bala
26	**LÁPIS**	Lapis	Lápis	Staedtler	-
27	**BORRACHA**	Borracha	Peliran	PreliBom	-
28	**CANETA**	Caneta	-	-	-
29	**RÉGUA**	-	-	Data	-
30	**TESOURA**	-	-	-	-
31	**FRALDA**	Fraldas	Johmsons	Johnsonis	Bebe
32	**BOLA**	Bola	Bola	-	Bolo

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Identificando e somando os EAPs, computamos o número referente ao ESCTAPA que define em que NDES cada participante se encontra. Em relação ao ESCTAPA, temos como escore máximo 112, mínimo 34, com a média igual a 70,5.

Tabela 1 – Somatório dos Escores da turma do 6º ano

Resultado dos Participantes do 6º Ano			
ALUNO	IDADE	ESCTAPA	NDES
6º/A	16	112	4
6º/B	15	87	2
6º/C	19	34	1
6º/D	14	49	1

FONTE: DADOS DA PESQUISA

DADOS DO 7º ANO

São quatro os participantes da turma do 7º ano, sendo três do sexo masculino e apenas 1 do sexo feminino. Eles têm uma média de oito anos de escolarização, apresentam surdez entre o grau severo e profundo e são sinalizadores, com uma faixa etária entre 18 e 28 anos de idade.

No quadro abaixo, observamos os seguintes resultados a partir das transcrições das produções dessa turma:

Quadro 6 - RESULTADO DA TURMA DO 7º ANO, POR ITEM

RESULTADO DOS PARTICIPANTES DO 7º ANO					
Nº	**ITEM**	**PARTICIPANTE E/7º**	**PARTICIPANTE F/7º**	**PARTICIPANTE G/7º**	**PARTICIPANTE H/7º**
1	**ARROZ**	Arroz	Granjero	-	-
2	**CAFÉ**	Café	Cela	Café	Café
3	**MACARRÃO**	Marracão	XA	Macarrão	PAhia
4	**AÇÚCAR**	Açucar	Estrela	-	ESTRelo
5	**OVO**	Ovo	Ovo	Ovos	oVos
6	**LEITE**	Leite	BAMOS	Leite	-
7	**PÃO**	Pão	MONAS	Pão	PAiS
8	**BISCOITO**	-	Som-oina	I	-
9	**BOLO**	Bolo	BOBO	Bolo	BOLA
10	**TORRADA**	-	Bnalhos	-	-
11	**CHOCOLATE**	Chocolate	Naxais	-	-
12	**CARNE**	Caner	Massam	-	-
13	**PEIXE**	Pexpe	Samiues	Peixes	-

Continuação do quadro do resultado dos participantes do 7º ano, por item

14	**MAÇA**	Maça	Mnaças	Maça	PAHs
15	**UVA**	Uva	Uva	-	uvA
16	**CHUCHU**	Batata	Urarm	-	-
17	**BATATA**	Minhoto	Mazaes	-	BATATA
18	**BETERRABA**	-	Sanas	-	-
19	**VINAGRE**	-	Oimeo	-	-
20	**CEBOLA**	Cabola	Uemas	-	-
21	**ALHO**	-	Zemeue	-	PALA
22	**DETERGENTE**	Ype	Ype	-	YPE
23	**CADERNO**	Cadero	Bsares	-	-
24	**SABÃO**	Sabone	Gams*as	-	-
25	**COLA**	Cabo	RRouas	-	-
26	**LÁPIS**	Lápis	Maneo	-	BOLA
27	**BORRACHA**	C	Supos	-	-
28	**CANETA**	Caneta	Matrenas	-	-
29	**RÉGUA**	-	Nasamenas	-	-
30	**TESOURA**	-	Asamjes	-	-
31	**FRALDA**	-	Jalemes	-	-
32	**BOLA**	Bola	Bola	Bola	BOLA

FONTE: DADOS DA PESQUISA

Identificando os EAPs e os somando, computamos o número referente ao ESCTAPA que define a que NDES cada participante se encontra. Em relação ao ESCTAPA, temos como escore máximo 104, mínimo 50, com a média igual 70,8. Vejamos:

Tabela 2 – Somatório dos Escores da turma do 7º ano

Resultado dos Participantes do 7º Ano			
ALUNO	IDADE	ESCATAPA	NDES
E/7º	20	104	3
F/7º	18	50	1
G/7º	18	68	1
H/7º	28	61	1

FONTE: DADOS DA PESQUISA

DADOS DO 8ºANO

São quatro os participantes da turma do 8º ano, sendo três do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino. Eles têm uma média de 10 anos de escolarização, apresentam surdez entre o grau severo e profundo e são sinalizadores, com uma média de idade entre 22 e 24 anos. O participante do sexo masculino é usuário de prótese.

No quadro abaixo, observamos a partir das transcrições, os seguintes resultados por item da turma 8º ano:

Quadro 7- RESULTADO DOS PARTICIPANTES DO 8º ANO

RESULTADO DOS PARTICIPANTES DO 8º ANO, POR ITEM					
Nº	**ITEM**	**PARTICIPANTE I/8º**	**PARTICIPANTE J/8º**	**PARTICIPANTE K/8º**	**PARTICIPANTE L/8º**
1	**ARROZ**	Arroz	ARROZ	-	Granjuro
2	**CAFÉ**	Café	CAFÉ	Café	Fievo
3	**MACARRÃO**	Marracão	Marraco	-	-
4	**AÇÚCAR**	Auça	Açúcar	Estrela	-
5	**OVO**	Ovo	Ovo	VOV	Ovo
6	**LEITE**	Leite	Leite	-	LEITA
7	**PÃO**	Pão	Pão	Pão	Pão
8	**BISCOITO**	-	-		-
9	**BOLO**	Bolo	Bolo	Bolo	BOLO
10	**TORRADA**	-	-	-	-
11	**CHOCOLATE**	-	Cocholate	-	-
12	**CARNE**	Carne	Carne	-	-
13	**PEIXE**	Peixe	Peixe	Peixo	Piairu
14	**MAÇA**	Maça	Maça	-	Maçça
15	**UVA**	Uva	Uva	-	Uva
16	**CHUCHU**	Batata	-	Uva	-
17	**BATATA**	-	Batata	-	-
18	**BETERRABA**	-	-	-	-
19	**VINAGRE**	-	-	-	-
20	**CEBOLA**	-	Cebola	-	-
21	**ALHO**	-	-	-	-
22	**DETERGENTE**	Luivro	-	YPe	-
23	**CADERNO**	Cola	Caderno	-	-
24	**SABÃO**	-	Sabão	-	-
25	**COLA**	-	Cola	-	-
26	**LÁPIS**	-	Lápis	-	-

Continuação do quadro do resultado dos participantes do 8º ano, por item					
27	**BORRACHA**	-	Borracha	-	-
28	**CANETA**	-	Caneta	LYKE	-
29	**RÉGUA**	-	Régua	-	-
30	**TESOURA**	-	Tesoura	-	-
31	**FRALDA**	-	Falda	-	-
32	**BOLA**	Bola	Bola	Bola	BOLA

FONTE: DADOS DA PESQUISA

Identificando os EAPs e os somando, computamos o número referente ao ESCTAPA que define a que NDES cada participante se encontra. Em relação ao ESCTAPA, temos como escore máximo 129, mínimo 57, com média igual a 84. Observa-se na tabela:

Tabela 3 - Somatório dos Escores da turma do 8º ano

Resultados dos Alunos do 8º Ano			
ALUNO	IDADE	ESCTAPA	NDES
I/8º	24	90	2
J/8º	22	129	4
K/8º	22	57	1
L/8º	22	60	1

FONTE: DADOS DA PESQUISA

DADOS DO 9º ANO

Todos os participantes da turma do 9º ano são do sexo feminino, com uma média de 10 anos de escolarização, apresentam surdez entre o grau severo e profundo e são sinalizadoras, com uma média de idade entre 21 e 24 anos. A partir das descrições de cada produção, identificamos um número mínimo de desvio na escrita das palavras da lista apresentada no protocolo, mas uma considerável ocorrência de itens deixados em branco.

Vejamos os resultados a seguir:

QUADRO 8- RESULTADO DOS PARTICIPANTES DO 9º ANO

RESULTADO DOS PARTICIPANTES DO 9º ANO, POR ITEM					
Nº	**ITEM**	**PARTICIPANTE M/9º**	**PARTICIPANTE N/9º**	**PARTICIPANTE O/9º**	**PARTICIPANTE P/9º**
1	**ARROZ**	Arroz	Arroz	Arroz	Arroz
2	**CAFÉ**	Cáfe	Xícara	Café	Café
3	**MACARRÃO**	-	Açúcar	-	Mamarão
4	**AÇÚCAR**	-	Ovo	Açúcar	Açúcar
5	**OVO**	Ovo	Leite	Ovo	Ovo
6	**LEITE**	Leite	Pão	Leite	Leite
7	**PÃO**	Pão	-	Pão	Pão
8	**BISCOITO**	-	-	-	-
9	**BOLO**	Bolo	Bolo	Bolo	Bolo
10	**TORRADA**	-	-	-	-
11	**CHOCOLATE**	-	Caneta	-	Chocate
12	**CARNE**	Carne	Crane	-	Carne
13	**PEIXE**	Peixe	Pexie	Peixe	Peixe
14	**MAÇA**	Maça	Maçã	Maçã	Maçã
15	**UVA**	Uva	Uva	Uva	Uva
16	**CHUCHU**	-	-	-	-
17	**BATATA**	Batata	Batata	-	Batata
18	**BETERRABA**	-	-	-	-
19	**VINAGRE**	-	-	-	Minhoto
20	**CEBOLA**	-	-	-	-
21	**ALHO**	-	-	-	-
22	**DETERGENTE**	-	Yoe	-	-
23	**CADERNO**	Caderno	Caderno	-	Caderno
24	**SABÃO**	-	-	Sabão	Sabão
25	**COLA**	Cola	Cola	Cola	Cola
26	**LÁPIS**	Lápis	Lápis	Lipais	Lápis
27	**BORRACHA**	-	-	-	-
28	**CANETA**	Caneta	Caneta	-	Caneta
29	**RÉGUA**	-	-	-	-
30	**TESOURA**	-	-	-	-
31	**FRALDA**	-	-	-	-
32	**BOLA**	Bola	Bola	Boba	Bola

FONTE: DADOS DA PESQUISA

Identificando os EAPs e os somando, computamos o número referente ao ESCTAPA que define em que NDES cada participante do 9º se encontra. Em relação ao ESCTAPA, temos como escore máximo 110, mínimo 85, com média igual a 95,3.

Tabela 4 - Somatório dos Escores da turma do 9º ano

Somatório dos Resultados dos Alunos do 9º Ano

ALUNO	IDADE	ESCTAPA	NDES
M/9º	24	96	3
N/9º	21	90	3
O/9º	21	85	2
P/9º	22	110	3

FONTE: DADOS DA PESQUISA

O PADEPAS se propõe a compreender as etapas do processo de desenvolvimento da escrita pelo aprendiz surdo, a construção de suas hipóteses e não apenas o número de “acertos”, no entanto, considerou-se interessante realizar um somatório para uma análise comparativa do total de participantes por turma, identificando-se os itens com maior ou menor número de ocorrência na norma padrão.

Lembrando que são quatro turmas com o total de quatro participantes cada, totalizando dezesseis. Temos os seguintes resultados.

Observar a tabela a seguir

Tabela 5- Número de ocorrência de cada item na norma padrão

OCORRÊNCIA DE ESCRITA NA NORMA PADRÃO POR PARTICIPANTES						
Nº do item	Palavra	6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO	
		Nº de ocorrência de escrita na norma padrão por turma	Nº de ocorrência de escrita na norma padrão por turma	Nº de ocorrência de escrita na norma padrão por turma	Nº de ocorrência de escrita na norma padrão por turma	Total Geral de ocorrência de escrita na norma padrão
1	ARROZ	2	1	3	4	10
2	CAFÉ	2	3	2	4	11
3	MACARRÃO	1	0	0	0	1
4	AÇÚCAR	0	1	1	3	5
5	OVO	2	4	2	4	12
6	LEITE	2	1	2	4	9
7	PÃO	2	2	4	4	12
8	BISCOITO	0	0	0	0	0
9	BOLO	2	2	4	4	12
10	TORRADA	0	0	0	0	0
11	CHOCOLATE	1	1	1	0	3
12	CARNE	2	0	2	2	6
13	PEIXE	2	1	2	1	6
14	MAÇA	2	2	2	4	10
15	UVA	3	3	2	4	12
16	CHUCHU	0	0	0	0	0
17	BATATA	1	2	0	3	6
18	BETERRABA	0	0	2	0	2
19	VINAGRE	0	0	0	0	0
20	CEBOLA	0	0	0	0	0
21	ALHO	0	0	0	0	0
22	DETERGENTE	0	0	0	0	0
23	CADERNO	0	0	0	3	3
24	SABÃO	0	0	1	2	3
25	COLA	2	0	1	3	6
26	LÁPIS	2	1	2	3	8
27	BORRACHA	1	0	1	0	2
28	CANETA	1	1	1	3	6
29	RÉGUA	0	0	1	0	1
30	TESOURA	0	0	1	0	1
31	FRALDA	1	0	1	0	2
32	BOLA	2	4	4	3	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA

Entre as ocorrências observadas, salientamos as seguintes: na amostra de 16 participantes, apenas 13 escreveram a palavra BOLA; 12 escreveram as palavras: PÃO, BOLO e UVA. Interessante identificar que palavras como MACARRÃO, CHOCOLATE, BORRACHA, FRALDA e CARNE tiverem no mínimo uma ocorrência, enquanto palavras como BISCOITO, TORRADA, CHUCHU, VINAGRE, CEBOLA, ALHO e DETERGENTE ficaram com zero de ocorrência, ou seja, nenhum dos participantes escreveu essas palavras.

Inferimos, a partir desses resultados, que a escrita de palavras na norma padrão produzidas pelos participantes independe do grau de dificuldade silábica, pois um mesmo participante escreve palavras consideradas no processo fonológico como sílabas complexas, no entanto, deixa de escrever palavras simples, como por exemplo, CEBOLA. Considerando as observações aqui expostas, reforça-se a ideia de que o aprendiz surdo processa a palavra numa imagem como um todo e não por parte silábica. Então, se em sua construção da escrita não é oferecida ao surdo uma contextualização determinadas palavras com apoio da língua de sinais como afirmam Cavalcante; Faria (2011), também associada ao processo da pedagogia visual, defendida por Perlin (2013) e Souza Campelo 2007, dificilmente este aprendiz se apropriará das mesmas.

Sugere-se então, um olhar diferenciado para os erros. O professor deve compreender e reconhecer que certas violações e/ou enganos da produção textual em Português são desvios próprios da escrita do aprendiz surdo que só poderão ser vencidos quando o surdo assimilar a estrutura do Português que é diferente da sua língua, a LIBRAS. De acordo com Quadros (1997), é preciso considerar estes erros numa aprendizagem de segunda língua. Assim, chama-se atenção para aspectos singulares no processo de avaliação das produções escritas do surdo como sugere Batista (2011). Consideramos estes desvios pistas que apontam a construções e reconstrução de hipóteses do processo de apropriação da escrita, como por exemplo, o emprego de paragrafia do campo semântico que segundo Di Donato (2012) é próprio da escrita do surdo.

Dando continuidade, na tabela a seguir, podemos verificar os níveis da escrita de palavras em que todos os participantes da pesquisa se encontram:

NDES 1- Construção básica da escrita (3ª série do Ensino Fundamental);
NDES 2- Construção intermediária da escrita (4ª série do Ensino Fundamental);
NDES 3- Construção avançada da escrita (5ª série do Ensino Fundamental);
NDES 4- Construção satisfatória da escrita (6ª série do Ensino Fundamental).

Tabela 6– Resultado final do PADEPAS quanto ao ESCTAPA e NDES

RESULTADO DO ESCTAPA				**RESULTADO DO NDES**			
ANO	**MAX**	**MIN**	**MÉDIA**	**1**	**2**	**3**	**4**
6º	112	34	70,5	2	1	0	1
7º	104	50	70,8	3	0	1	0
8º	129	57	84,0	2	1	0	1
9º	110	85	95,3	0	1	3	0
FONTE: DADOS DA PESQUISA			**TOTAL DO NDES**	7	3	4	2

Com base nestes dados, chamamos a atenção para os números que comprovam a não relevância entre a média dos participantes da turma do 6º ano e da turma do 7º ano, como também a média entre os participantes do 8º ano e 9º ano. No entanto, há diferença considerável na média dos participantes do 6º ano e do 9º ano. Observando-se também, os resultados da máxima e da mínima do ESCTAPA, verifica-se que nas máximas há uma diferença de apenas 10 pontos, enquanto que nas mínimas a diferença é de 51 pontos.

Em face desses resultados, dando continuidade ao estudo, analisaremos refletindo sobre as etapas de desenvolvimento da escrita pelo aprendiz surdo e suas construções de hipóteses. Observaram-se as elaborações durante o processo de construção, entendendo que se o professor verificar as dificuldades de forma individual poderá propor intervenções mais específicas. Vamos às análises

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Em nossas análises destacamos, inicialmente, alguns fatos relevantes durante o processo de construção das produções textuais, fruto da aplicação do Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS), tais como:

- Alguns participantes, antes de escrever, faziam o sinal referente ao determinado item apresentado. Em seguida, faziam a datilologia da palavra para se certificar da sequência das letras do nome a ser produzido em português.
- Outros, ao fazerem a datilologia, se equivocavam na sequência das letras, tentavam várias vezes, demonstrando esforços, em suas expressões, para lembrar todas as letras, na maioria das vezes, desistiam de escrever, deixando em branco.
- Em algumas produções, há inversões de linhas quando o aluno se atrapalhava com sequência, ou seja, muitas palavras foram escritas em linhas subsequentes, no entanto na contagem dos escores, as mesmas são consideradas.

Observando os resultados da coleta de dados dos participantes do 6º ano fizemos as seguintes análises das produções:

Participante A/6º

Encontra-se no NDES 4, denominado por construção satisfatória, essa fase corresponde ao primeiro ano do Ensino Fundamental II, ou seja, o 6º ano. Segundo o protocolo, esse nível refere-se ao melhor desempenho de acordo com a escolaridade proposta. Ao apresentar esse nível, não significa dizer que o aluno precisou ter 100% de acerto nas respostas, pois há uma flexibilidade na escala, por isso consideram-se os fatores que influenciam o processo de aquisição de uma segunda língua.

Ao responder apenas 22 itens das 32 palavras, obtendo o ESCTAPA 112, observa-se que o participante preferiu deixar em branco alguns itens por não ter

certeza da escrita das letras de determinada palavra. Verificou-se isso como uma demonstração de um alto grau de criticidade do aluno em relação a sua própria produção escrita. É importante registrar que das 22 palavras, 21 foram escritas na forma padrão e acrescentando até plural, a exemplo da palavra FRALDAS do item 31.

Chamamos a atenção para a escrita do item CADERNO, realizada por esse participante, referente à imagem de um caderno colorido. Entendemos que pela contaminação do espaço-visual, a imagem o remeteu para o termo NOTEBOOK. Devido à regularidade da palavra visualizada, ela não apresentou grau de dificuldade, ou seja, a interação com um determinado termo escrito, através do contato visual espacial contextualizado, o torna mais significativo, consequentemente, a produção escrita acontece com acerto.

Verificamos também na produção desse participante, a ocorrência da palavra DOCE para se referir ao item AÇÚCAR, representando assim uma ocorrência de uma contaminação da língua espaço-visual. Observa-se o emprego de letras maiúsculas iniciais cursivas em todas as palavras.

Participante B/6º

Encontra-se no NDES 2, denominado de construção intermediária, que equivale ao 4º do Ensino Fundamental I. Observando a escrita desse participante, das 24 palavras escritas, 8 são cópias de rótulos. Segundo Di Donato (2012), isso comprova desconhecimento total da escrita da palavra. O participante olha para a imagem e associa a escrita do rótulo ao produto, sendo essa a escrita do logotipo, a exemplo das palavras: PILAR, ESTRELA, MAIZENA, BAUDUCO, MINHOTO, entre outras, que não têm semelhança alguma com a palavra do item referente à imagem. O mesmo participante usa inicial maiúscula em apenas três palavras, as demais ele escreveu com letras minúsculas. No item 23, escreve **LEIVE** para se referir ao termo caderno. Pode-se identificar uma motivação/tentativa de escrever a palavra livro, já que utiliza letras dessa palavra (**L I V)** e a imagem pode remeter a uma contaminação no campo semântico, pois os termos: livro e caderno estão dentro do mesmo campo semântico.

Participante C/6º

Encontra-se no NDES 1, denominado construção básica. O desempenho desse participante equivale ao primeiro estágio do PADEPAS, ou seja, o aluno que cursou a 3º ano do Ensino Fundamental I. Observamos que das 15 palavras escrita, 8 são rótulos. As outras 7 representam apenas a junção de letras sem nenhum significação, ou seja, em sua maioria, representam apenas um aglomerado de letras, a exemplo de **TROLIRIOROL,** para se referir à palavra CAFÉ. Comprovando um total desconhecimento da escrita dos itens que foram apresentados no Protocolo.

De todos os participantes, esse foi o único que nem tentou escrever a palavra BOLA, considerada a palavra com menor grau de dificuldade. No entanto, no item 6, para a palavra LEITE, o aluno escreve VACA, verifica-se assim uma construção de hipótese, referindo-se ao aspecto semântico da palavra. Em Libras, o sinal de leite pode ser sinalizado de forma composta: LEITE-VACA, podendo também identificar um aspecto relacionado à visualidade da língua de sinais. "[...] Quando o desvio é de forma visual, mas por contaminação da modalidade de língua sinalizada, tem-se o desvio interlingual". (DI DONATO, 2012, p 152).

Participante D/6º

Encontra-se também no NDES 1, ele escreveu apenas 6 palavras do total de 32, acertando apenas a palavra UVA. Para a escrita das palavras BOLO e BOLA, apesar de estarem graficamente corretas, foram trocadas, ou seja, ao se referir a cada item, devido à semelhança das palavras, o participante troca a vogal final. Caracterizando também essa semelhança, o aluno escreve a palavra BALA para o item COLA, trocando a letra inicial. Segundo Di Donato, "isto ocorre quando o acesso lexical da palavra foi influenciado pela memória visual de outra palavra escrita próxima, possivelmente, com apalavra mais significativa ou mais frequente, mas sem qualquer relação viso-espacial".(DI DONATO, 2012, p, 156).

Outro ponto considerado para esse tipo de construção realizada pelo surdo é o fator da predominância do ensino fonológico desenvolvido para ouvintes que trabalham por padrões silábicos, a exemplo do tradicional BA, BE, BI, BO, BU.

Tendo o aprendiz conseguido aprender a sequência silábica através da visualização passa a utilizá-la, mas sem fazer ainda a relação de sentido.

Quanto à palavra **BEBE** que o participante utiliza para se referir ao item FRALDA, caracteriza uma paragrafia de ordem semântica. Di Donato (2012) explica que este tipo de paragrafia acontece devido à relação do campo conceitual.

Ao escrever **VOV** para se referir à palavra OVO, de acordo com os estudos de Di Donato (2012), esse aprendiz tem na escrita a influência da soletração rítmica do sinal OVO, ou seja, há uma movimentação própria para a execução do sinal. Esse é um exemplo da escrita do português com a contaminação de natureza fonológica da LIBRAS.

Em suma, a turma do 6º ano apresenta em seu resultado tanto participante em nível de construção básica da escrita como também em construção avançada. Pode-se inferir que os fatores intervenientes do processo de aprendizagem de cada aprendiz determinaram tais resultados.

Dando continuidade ao estudo, analisando as produções da turma do 7º ano, fizemos as seguintes observações:

Participante E/7º

Encontra-se no NDES 3, denominado em construção avançada. Esse desempenho da escrita equivale ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Observam-se na produção desse participante, 24 palavras escritas das 32 apresentadas no PADEPAS. Dessas 24, apenas 15 estão dentro da norma padrão; 2 palavras foram rótulos – **MINHOTO,YPE** – referentes ao item17 vinagre, e ao item 22 detergente.

As outras palavras foram produzidas com a inversão, omissão ou acréscimo de letras, como por exemplo: **MARRACÃO** para macarrão, **PEXPE** para peixe e **CABOLA** para CEBOLA; uma escrita longe da forma padrão, mas que identifica que o aprendiz em seu processo faz uma tentativa de referência da palavra como um todo, trocando a sequência ou apenas confundindo algumas letras. Isso reforça que a aquisição da escrita das palavras realizada pelo surdo não tem relação com o processo de silabação.

Participante F/7º

Encontra-se no NDES-1, denominado em construção básica. Apesar de escrever todos os 32 itens, as únicas palavras produzidas dentro da norma padrão foram OVO, BOLA E UVA. Observou-se também que a palavra MAÇA escrita com acréscimo de “S”, que na norma padrão refere-se ao plural, apesar da imagem ser apenas de uma maçã. O Protocolo não computa a ausência de plural, mas o que chamou nossa atenção é que a escrita até se aproximou da norma padrão, mas a letra M foi produzida com um acréscimo de movimento de mão no início da palavra, dando a impressão de um M com 4 quatro movimentos (mm). Nos itens 4 e 22 foram escritos os rótulos ESTRELA e YPE para se referir às palavras AÇÚCAR e DETERGENTE. A palavra do item 9 foi escrita como BOBO para se referir ao item BOLO. Identifica-se nesse tipo de construção uma contaminação da letra inicial. Outra observação na escrita deste participante foi a utilização de um asterisco (*) no meio da palavra, ele escreveu: **GAMS*AS** no item 24- SABÂO. Isto demonstra que o mesmo entende o asterisco (*) como uma letra na língua portuguesa e que pode ser usada para compor uma palavra.

Outras palavras foram produzidas por esse participante com o uso de letras sem relação alguma com a escrita dos termos apresentados, na verdade, apenas um agrupamento de letras que, segundo a norma padrão da escrita do português, não tem significado algum, a exemplo do termo **MONAS** para se referir à palavra PÃO do item 7; e as letras **RRONAOS** para se referir à palavra cola do item 25. Ao iniciar uma palavra com RR, esse participante demonstra que mesmo estando no 7º ano, ainda não assimilou regras elementares da escrita do português, como por exemplo, que não se usa RR nem SS no início das palavras.

Participante G/7º

Encontra-se no NDES 1, denominado em construção básica. Apesar de escrever das 32 palavras, apenas 9 dentro da norma padrão, mas iniciadas por letras maiúsculas. O mesmo não copia rótulo. Identifica-se nesse participante certo grau de criticidade da própria escrita, pois optou em deixar os demais itens em

branco, ou seja, preferiu não responder a arriscar a produzir uma escrita fora na norma padrão.

Participante H/7º

Encontra-se também no NDES 1, denominado em construção básica. Das 32 palavras, ele escreveu 13, deixando 19 em branco. No entanto, das 13 palavras escritas, apenas 4 estão dentro da norma padrão, 2 foram rótulos (ESTRELA, YPE), e para as outras foram usadas letras sem relação alguma com a palavra e sem representação de sentido. Outra observação, foi no item 3 referente a palavra MACARRÃO, este participante escreveu **PAHIA**, apesar de escrita não corresponder a uma cópia do rótulo, infere-se também uma intenção da escrita de rótulo, pois a marca de macarrão PILAR é muito popular, por isso que sua escrita apresenta as letras: P I A. Uma hipótese é que ao vê a imagem do macarrão que aparece em primeiro plano, mas sem prestar muita atenção ao rótulo da embalagem que aparece em segundo plano da imagem, o participante tenha acessado em sua memória visual algumas letras desta embalagem que ele pensa ser o nome MACARRÃO.

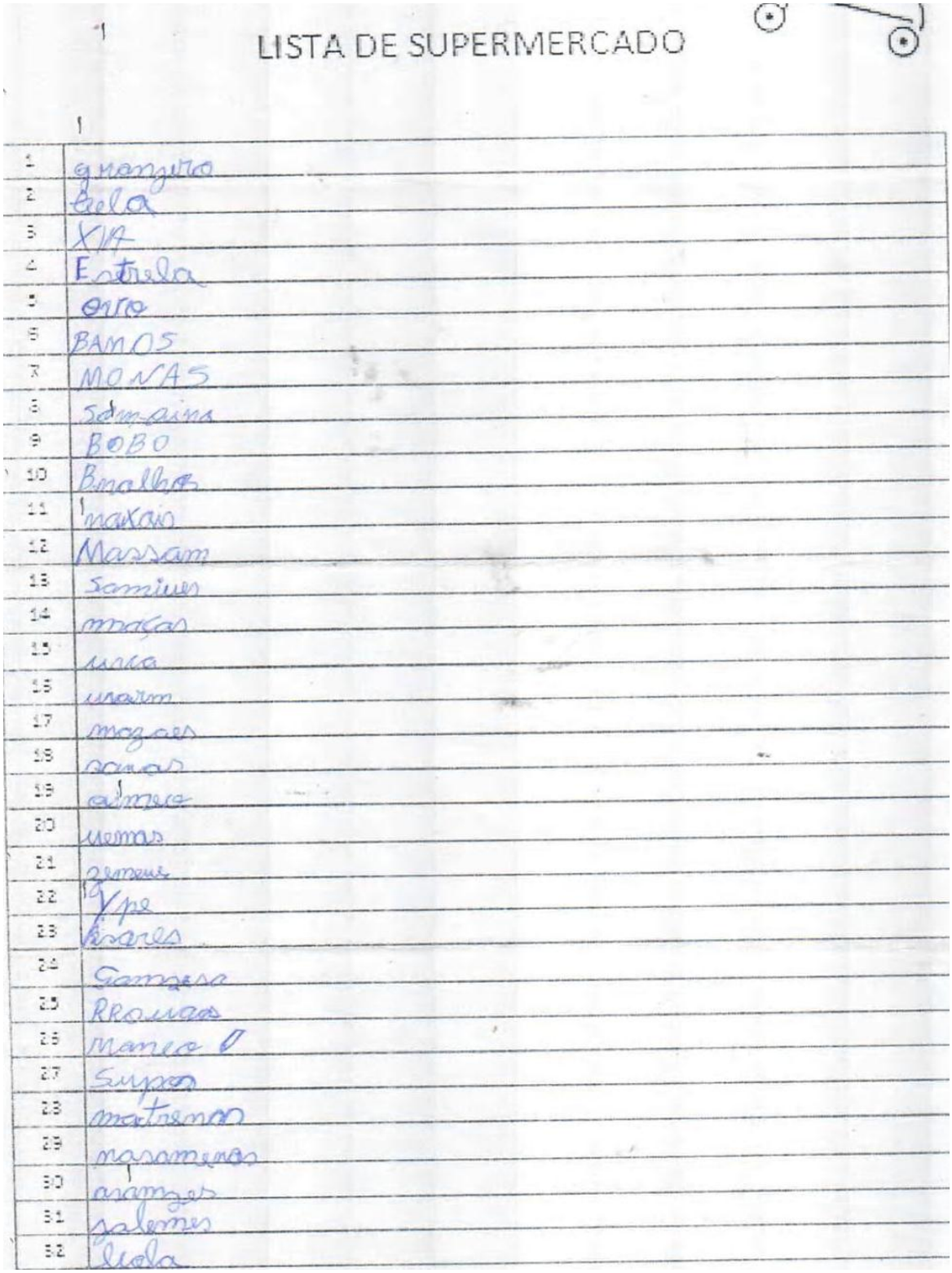
Nos itens 25 e 26 o participante, além da troca de linha, escreve a palavra BOLA para se referir ao item COLA, ou seja, troca a primeira letra que tem final igual. Outra observação é que ele usa constantemente letras em maiúsculo no início e no meio das palavras.

Interessante observar que o comportamento do participante **F/7º** se difere dos demais participantes. Ele escreveu 29 dos 32 itens sem nenhuma reflexão sobre a norma padrão, seja a escrita do rótulo ou apenas um aglomerado de letras para se referir a determinado item. Sua preocupação era cumprir a tarefa sem deixar nada em branco. Enquanto os demais, demonstrando certa criticidade em suas construções, na dúvida da escrita, optavam por não escrever, pois só o fazia quando demonstrava certo conhecimento da norma padrão.

Confere-se nas ilustrações dos dados originais dos participantes: F/7º e E/7º, apresentadas a seguir, a diferença dos critérios na construção da produção da lista de compras, realizada por cada um. A inadequação da escrita de palavra do aprendiz F/7º é visível. Vamos às ilustrações:

Figura 5 - Folha de Resposta - Produção do participante F/7

(ilustrações dos dados originais)

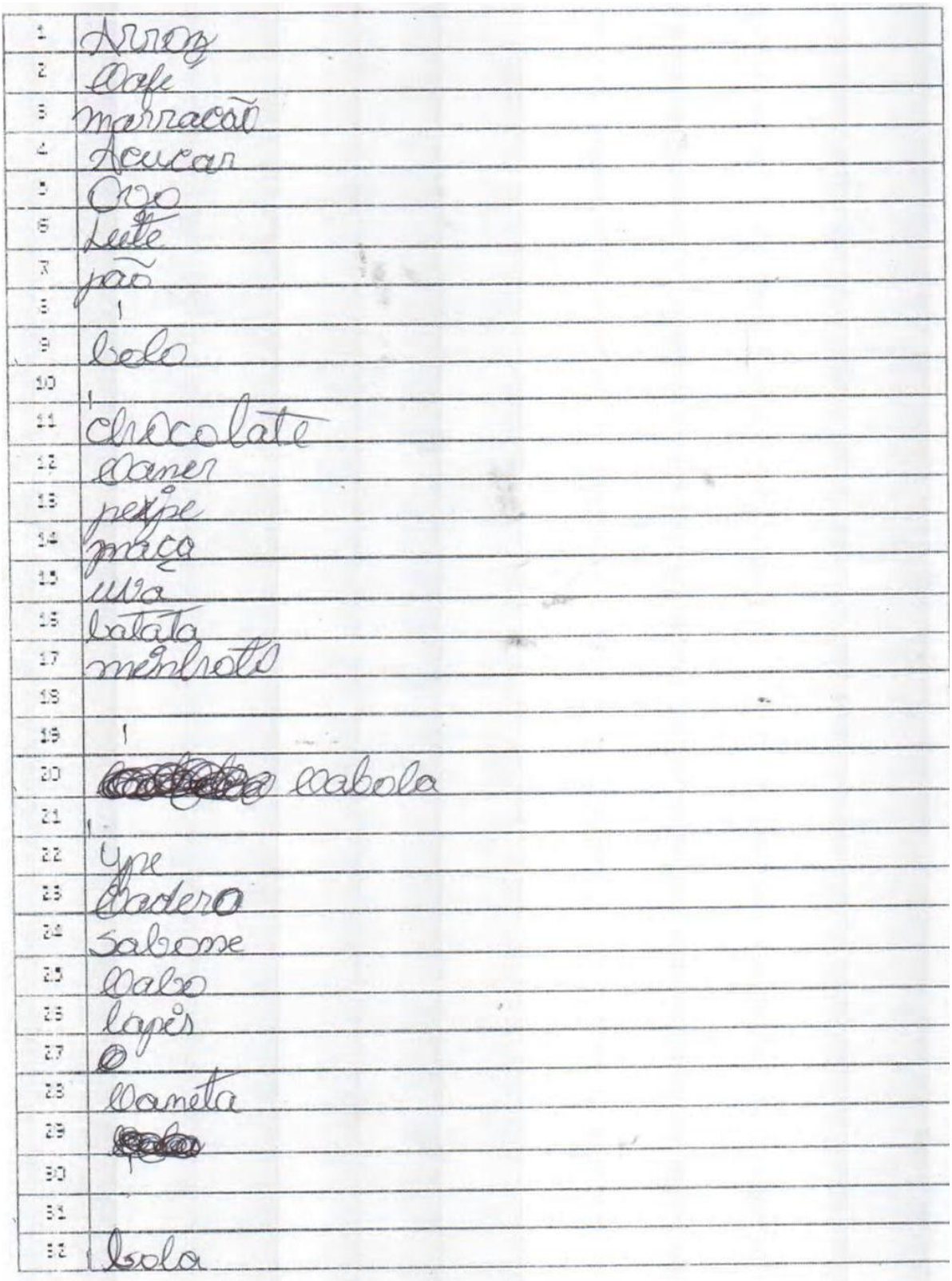


LISTA DE SUPERMERCADO

	1
1	granzero
2	Bela
3	XIA
4	Estrela
5	Ouro
6	BANOS
7	MONAS
8	Sadsains
9	BOBO
10	Bnalhos
11	Inakaio
12	Nassam
13	Samiues
14	maçãs
15	uaca
16	uaarm
17	mazaes
18	sanas
19	almeo
20	uemas
21	zemeus
22	Vpe
23	Kraes
24	Gamesa
25	RRauas
26	Maneo O
27	Supes
28	mastenos
29	nasamenas
30	aramjas
31	salemes
32	Ueola

Figura 6 - Folha de Resposta - Produção do participante E/7º

(ilustrações dos dados originais)



Comparando também com a de outros participantes nos apêndices (E- F- G- H), refletimos sobre o fato que alunos surdos são aprovados sem uma avaliação que comprove e/ou contribua com uma aquisição da escrita da língua portuguesa adequada a sua escolaridade. Aqui se constata, alunos do 7º ano ainda com o nível de construção básica da escrita.

Seguindo com as análises, destacamos as observações realizadas na turma do 8º ano.

Participante I/8º

Encontra-se no NDES 2, isto é com desempenho da escrita referente ao 4º ano do Ensino Fundamental I, denominado em construção intermediária. Compreende 50% de respostas em uma lista de 32 palavras. Pode-se observar na produção desse participante, a produção de algumas palavras com o uso de letras relacionadas às palavras, mas longe do modelo-formal, ou seja, quem lê a produção das palavras sem conhecer o termo que se pretende referir, não tem como fazer a leitura. No entanto, o participante escreveu 16 das 32 palavras da lista dentro da norma padrão, fazendo apenas uma inversão na troca de linhas dos itens 18 e 17, e na sequência também trocou os itens 22 e 25. Também observamos o uso da inicial maiúscula em algumas palavras, a exemplo de ARROZ e PEIXE, mas também a omissão e/ou acréscimo de algumas letras, a exemplo de **MARRACÃO** para se referir a “macarrão”; **AUÇA** para “açúcar” e **LUIVRO** para “livro”.

Participante J/8º

Encontra-se no NDES 4, o último nível, denominado construção satisfatória. Essa fase corresponde ao primeiro ano do Ensino Fundamental II, ou seja, o 6º ano. Como já foi citado, estar nesse nível não significa ter 100% de acertos, pois há uma flexibilidade na escala, que considera os fatores que influenciam o processo de aquisição de uma segunda língua. Ao responder 25 itens corretos das 32 palavras, observa-se que o participante preferiu deixar em branco alguns itens por não ter certeza da sequência das letras correspondente à palavra. Observamos que durante

a produção, ele fazia o sinal em Libras referente à imagem, e também tentava fazer a datilologia da palavra, mas por dúvida, preferia não ariscar escrever diferente da norma padrão, e deixava em branco. Usou letras maiúsculas nas palavras ARROZ e CAFÉ, mas deu sequência à produção com letra cursiva empregando iniciais maiúsculas em apenas cinco palavras das 25 escritas.

Participante K/8º

Encontra-se no NDES 1, denominado em construção básica, primeiro estágio do Protocolo referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental (antiga segunda série). Considera-se neste nível o participante que escreve apenas 25% das palavras em lista de 32. Observou-se na produção desse participante uma contaminação de natureza fonológica da LIBRAS, por exemplo: O item 5 (imagem de ovos), o participante escreve **VOV**. Segundo Di Donato (2012, p.25),“esta é uma possível influência da soletração rítmica sinal OVO, ou seja, uma movimentação própria na execução do sinal.” Também se observou a escrita de rótulo: no item 4, a palavra ESTRELA no lugar de AÇÚCAR; e no item 22, a palavra YPE para denominar DETERGENTE**.** Ele também fez a troca de linhas no item 15 e usou a inicial maiúsculas em 7 palavras.

O aluno surdo quando escreve o nome do rótulo de um produto não está apenas associando a imagem das letras à escrita, como faz os ouvintes quando ainda no início de sua aquisição, que apontam slogan de produtos conhecidos (exemplo COCA-COLA, FANTA) e leem como se por acaso dominassem a leitura da palavra. Nesse caso, segundo Di Donato (2012), essa relação de escrita de rótulo realizada por surdo representa desconhecimento total da escrita da palavra. Enfim, a escrita de rótulo revela uma mera cópia da imagem, sem fazer a menor relação das letras com as palavras que se pretende escrever.

Participante L/8º

Encontra-se também no NDES 1, denominado em construção básica. Como já foi informado, esse é o primeiro estágio do Protocolo, referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Observamos que no item 1, que representa a imagem de

arroz, o participante escreveu letras que não fazem referência a nenhuma palavra, demonstrando total desconhecimento da escrita da mesma. No item 14, na imagem da maçã, ele escreve “**M A Ç Ç O”,** essa forma caracteriza letras relacionadas à palavra **MAÇÃ,** mas há uma distância da escrita formal.

A partir das presentes análises da turma do 8º ano, concluímos que há uma diferença grande de níveis. Tanto há participantes nessa turma no nível básico com NDES 1, como no último nível, ou seja, com NDES 4. Uma disparidade que demonstra que os fatores intervenientes da aquisição têm raiz na história individual de cada aluno.

Participante J/8º

Encontra-se no NDES 4, denominado construção satisfatória da escrita que equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental II.Com 22 anos de idade, teve seu processo de aquisição de Libras já nas séries iniciais, ou seja, no processo de alfabetização que aconteceu por volta dos 13 anos de idade. Enquanto os outros três participantes dessa turma no nível 1, apesar de ter a mesma média de idade e mais de oito anos de escolarização, conheceram a Libras apenas na segunda fase do Ensino Fundamental. Por serem alunos oriundos de cidades do interior, os participantes usavam apenas sinais caseiros.

Resumindo com base nos dados analisados, constata-se que dos quatro participantes da turma do 8º ano aqui analisados, dois ainda encontram-se no nível de construção básica.

Participante M/9º

Encontra-se no NDES 3, com desempenho da escrita referente ao 5º do Ensino Fundamental I, denominado construção avançada da escrita. Compreende 75% de respostas em uma lista de 32 palavras do PADEPAS. Ele escreveu 16 palavras na forma padrão, deixando as outras 16 em branco. Inferimos que por não apresentar segurança na escrita desses itens, ele optou em não arriscar fazer diferente. Dessas 16 palavras escritas, 14 foram iniciadas por letras maiúsculas. Um desvio interessante que nos chamou atenção foi o acento agudo da palavra CAFÉ

na letra “a**”** **(CÁFE**). Isso demonstra que o participante até lembrou-se da acentuação da palavra, mas se equivocou quanto a localização do acento.

Participante N/9º

Encontra-se também no NDES 3, com desempenho da escrita referente ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nível denominado de construção avançada da escrita. Esse participante escreveu na forma padrão 19 palavras das 32 aplicadas, mas acertando apenas dezesseis, deixando em branco13 palavras. Da turma, ele foi o único que fez troca de linhas escrevendo quatro palavras subsequentes. Outra observação na produção desse aluno foi o uso da palavra XÍCARA para se referir ao item CAFÉ**,** um exemplo do uso do termo na ordem semântica, ou seja, uma contaminação de um sinal homônimo em Libras.

Participante O/9º

Encontra-se no NDES 2, com desempenho da escrita referente ao 4º ano do Ensino Fundamental. Nível denominado de construção intermediária, ou seja, este compreende 50% de respostas em uma lista de 32 palavras, segundo o Protocolo PADEPAS. Esse participante escreveu 14 palavras, mas apenas 12 na forma padrão, as demais ficaram em branco. Uma observação feita referente a este participante é que sempre ele sinalizava a palavra e em seguida digitalizava da palavra para depois escrevê-la. Esse comportamento reforça o uso da língua materna como mediadora na aquisição do português pelo surdo.

Participante P/9º

Encontra-se no NDES 3, com desempenho da escrita referente ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Nível denominado de construção avançada, o aluno compreende. Ele escreveu 21palavras: 18 na forma padrão. Cometeu desvio no item 3, escrevendo **MAMARÃO**, no item 19 que escreveu **MINHOTO**, e no item 11 escreveu **CHOCATE**, deixando em branco os demais itens. Este participante inicia todas as palavras com letras maiúsculas.

Encerrando o detalhamento por participante, culminando para uma observação geral, verifica-se que, nos resultados do 9º ano, o nível da escrita está relacionado ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Nas produções dessa turma o que predominou foi o critério de deixarem em branco bem mais que a produção da escrita da palavra fora da norma padrão. A questão de deixar em branco, ou seja, não escrever a palavra relacionada ao item, segundo Di Donato (2012) pode representar total desconhecimento da escrita, mas também se deve observar, por parte do avaliador, se é insegurança em relação à escrita formal, caracterizando assim, um grau de criticidade quanto à própria produção escrita.

De acordo com nossas observações, esses participantes quando não tinham certeza da escrita na norma padrão optavam não por escrever a palavra, para não ter que ariscar fazer diferente. Também se observou nessa turma do 9º ano que houve apenas uma cópia do rótulo. No item 19, do participante **P/9º** que escreveu "MINHOTO**"** relacionando a VINAGRE.

Outra observação é que o participante **O/9º** faz troca de letra na palavra do item 26, ele escreve **LIPAIS**. Como também o participante **N/9º** no item 12 escreve **CRANE**. É como se lembrassem das letras que compõem a palavra, mas esquecesse da sequência em que se estruturam. Esse tipo de grafia é típico do aluno surdo, ou seja, ele inverte letras e/ou sílabas ao escrever a palavra, até "[...] há uma aproximação da escrita formal [...] uma inversão de sílabas, reforçando a hipótese da apreensão da palavra global, sem a silabação. Esse desvio dificilmente seria observado em ouvintes". (DI DONATO, 2012, p.156).

Podemos constatar que apesar do protocolo apresentar palavras com grau de dificuldade balanceada, há itens com zero de ocorrência, ou seja, nenhuma tentativa dos 16 participantes para a elaboração da palavra, como por exemplo, BETERRABA e ALHO. A partir desta observação, pode-se inferir que essas palavras não fazem parte do contexto da escrita dos participantes, ou seja, não estão presentes na regularidade visual de escrita, isso explicaria o porquê dos mesmos nem elaborarem hipóteses das mesmas.

Pensando na questão se há uma evolução na escrita desses alunos, seguindo a evolução do grau de escolaridade, verifica-se que no nível de palavração os resultados mostram diversidade, pois há alunos no 9º ano com nível inferior a alunos do 6º. Supomos que essa situação está relacionada às estratégias individuais

de cada aluno e suas experiências de interação com a leitura e escrita ao longo do processo de aprendizagem, assim como a tardia aquisição da língua de sinais. No entanto, constatamos que nenhum dos participantes do 9º ano apresenta nível básico, ou seja, encontram-se pelo menos no nível intermediário. Inferimos também que quando não tinham convicção na escrita correta da palavra esses alunos preferiam não ariscar e deixavam o item em branco.

Os desvios aqui expostos apontam para um olhar diferenciado do termo “questões errôneas” citadas por James (1998).

Refletindo com base no que se apresenta sobre o processo de aquisição da escrita do português como L2 do aprendiz surdo, evidenciamos que essa aquisição sofre influência de fatores internos e externos no processo de aprendizagem:

> Fatores internos ou individuais (habilidades para aquisição de segunda língua, fatores emocionais, experiências pessoais, etc.) e os externos (período de aquisição de língua, método de ensino, acesso ao conhecimento por educação legitimamente bilíngue etc.). (DI DONATO 2012, p.33).

Identificamos que há participantes da turma do 6º ano com escolaridade relacionada ao NDES 4 em construção satisfatória, e nenhum da turma do 9º ano nesse nível. No entanto, não há nenhum participante da turma do 9º ano ainda com o NDES 1 referente à construção básica; todos estão do nível intermediário em diante. Contudo, lembramos que o nível de construção satisfatório refere-se ao 6º ano, podendo-se então concluir que alunos surdos que terminam o Ensino Fundamental com esse nível de escrita ainda estão numa construção inferior ao que se espera de um aluno que vai cursar o Ensino Médio. Outro ponto é a idade média da turma do 9º ano, que está entre os 21 e 24 anos, idade em que a maioria dos ouvintes já está na vida acadêmica.

É importante observar que da amostra de 16 estudantes, 7 estão com NDES 1, em construção básica; 3 com NDES 2, em construção intermediária; 4 com NDES 3, em construção avançada e apenas 2 com NDES 4, em construção satisfatória. Ressaltando que 2 dois participante com NDES 4 equivalem a 12,5 % da amostra.

Conclui-se que frente a essa realidade, é preciso repensar o processo de ensino/aprendizagem da escrita do português que este aprendiz surdo está submetido.

Sabe-se que as novas condutas políticas, pedagógicas e sociais apontam a proposta bilíngue como a porta de acesso à educação do surdo. O bilinguismo tem como grande contribuição à valorização da língua natural do surdo, entrada para sua interação social, respeitando a sua cultura, e consequentemente, sua compreensão de mundo, dentro do contexto em que vive. Mas também o ensino do português como segunda língua, compreendendo esta como língua significativa na modalidade escrita. Portanto, há uma necessidade de uma didática específica do português como L2 para o aprendiz surdo, objetivando uma escrita com melhor desempenho. No tocante à problemática aqui exposta, impera um repensar, um agir conjunto dos professores, pais e todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem que contribua no letramento deste aprendiz.

Finalizamos sugerindo que, no cotidiano da sala de aula, se reconheça as hipóteses construídas pelo aprendiz surdo num contínuo de avaliação, incentivando a releitura e reescrita de todo e qualquer gênero produzido por ele. Lembrando que a produção textual deve ser elaborada a partir de uma sequência didática bilíngue, por isso sua construção/reconstrução sempre necessitará da LIBRAS para a compreensão do gênero em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de avaliar a escrita do Português, como segunda língua do aprendiz surdo, num processo construtivo no plano da palavração com a aplicação do Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS), possibilitou a identificação de desvios realizados pelos participantes deste estudo. Neste grupo amostral, os resultados evidenciam a escrita de palavras não adequada ao ano de escolarização. Encontramos alunos surdos do 8º e 9º ano com o nível de escrita igual a um aluno de 4º ano do ensino fundamental, como também alunos do 6º ano sem adequação para a produção escrita no plano de palavração proposta pelo instrumento.

O PADEPAS, instrumento que viabilizou nosso estudo, foi construído para que o aprendiz surdo obtenha desempenho no instrumento de modo satisfatório, ou seja, NDES 4 a partir do 6º ano. No entanto, nesta amostra composta por 16 alunos, apenas dois alunos encontra-se neste nível.

Com base nos resultados aqui apresentados, pode-se inferir que, numa produção textual de outro gênero, a situação não seria diferente, como também que alunos surdos chegam ao Ensino Médio, na sua maioria, sem adequação sequer no plano da palavração da escrita do português.

Sabe-se que tais resultados estão relacionados a várias questões como a falta de estratégias pedagógicas adequadas; fatores intervenientes que estão presentes no cotidiano de sala de aula; o período de aquisição da LIBRAS; o tipo de surdez e a falta de acesso ao material visual que estimule o processo de aprendizagem, entre outros. No entanto, o período de aquisição da língua natural é o primeiro e mais importante motivo que interfere o desempenho da aquisição da aprendizagem. De acordo com as ideias de Quadros (2012), quanto mais tardio for à aquisição da sua língua natural, ou seja, a LIBRAS, mas o surdo terá dificuldade de acessar os conhecimentos, principalmente, da aquisição da escrita.

Como nenhum estudo é conclusivo, sugerimos que outras pesquisas, utilizando a aplicação do PADEPAS, sejam realizadas com outros grupos amostrais para novas constatações de resultados. Lembrando que o objetivo do instrumento é compreender a produção escrita como etapa de desenvolvimento, e não um produto acabado.

Com os resultados aqui apresentados, considera-se que houve uma privação da avaliação contínua no processo de aprendizagem da escrita deste grupo amostral. Comprova-se assim que, esta é uma realidade vivenciada pelo aprendiz surdo no âmbito da escolar. Junto a isso, inferimos a falta de uma ação pedagógica que favoreça ao sujeito o respeito a sua cultura representada pela sua língua materna e a aplicação da proposta bilíngue que resulte em saberes construído em sua plenitude, e, sobretudo, a aquisição da proficiência na linguagem escrita. Há uma imperiosa necessidade de reconhecimento de uma metodologia própria que se diferencie do ensino do português para ouvintes, entendendo que o surdo tem sua aquisição com base na linguagem visual-espacial.

A construção de estratégias que viabilizem a aquisição da escrita do aluno surdo deve ser prioridade em ações pedagógicas, principalmente, quando esta escrita já apresenta problemas consolidados ao longo do processo educacional deste aprendiz. Identificar as hipóteses de construção e buscar alternativas para observar o nível de escrita do surdo deve ser uma ação inicial, quando este ingressa no ensino fundamental, pois analisando em que nível de escrita ele se encontra, o professor pode constatar aspectos individuais de cada um em suas produções. Salientamos que esta deve ser uma ação para todo aprendiz, independente de ser surdo ou não. Atuar respeitando o processo de cada um, mas lembrando de que a identidade do surdo deve ser considerada e a aquisição da sua língua materna também.

Concordamos que as estratégias do ensino de português devem corresponder à proposta bilíngue, respeitando sempre à forma que o surdo conceptualiza seus significados. Tudo isso em prol do letramento do português como segunda língua, pensando dentro dos aspectos sociointeracionistas, que tem a escrita como uso social construída a partir dos gêneros textuais. Sugere-se que a leitura, a compreensão e a interpretação dos textos, realizados em sala de aula, devem seguir sequências didáticas com o suporte da língua de sinais. Também que a pedagogia visual deve ser uma constância na vida escolar do surdo.

Com base no que afirma Di Donato (2012), a aplicação do PADEPAS busca aproximar o avaliador, em sala de aula o professor, da compreensão de um aprendizado escalonar, para possibilitar intervenções mais pontuais. Estas

intervenções devem conduzir o aprendiz surdo a criar hipóteses mais eficientes na apropriação da escrita de palavras que devem sempre vir dentro de um contexto.

Concluímos que após a aplicação do PADEPAS, deve-se focar nas estratégias de intervenção, mediante os resultados de cada aprendiz. Trabalhar incentivando a leitura e reescrita dos mais variados gêneros textuais é fator importante que o professor deve consolidar na ação didática, mas dentro da proposta bilíngue, objetivando a apropriação proficiente da escrita do português pelo surdo como L2. Entendemos que este é um direito já adquirido que só precisa ser executado com excelência dentro do processo de educação dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. G. D. A. M. **Descrição as singularidade na escrita de surdo**. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Art. 59**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.Acesso em: 16 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm>.Acesso em: 16 ago. 2013.

CAMPELO, A. R. S. Pedagogia visual. Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis-RJ: Arara azul, 2007. p. b118- 132.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S.; MACEDO, Elizeu C. Rota perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 14, nº 2, 2001. P.409-427.

CAVALCANTE, E. M. B; FARIA, M. C. B. C. (Orgs.). **Desafios para uma nova escola**: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem dos surdos/ Evangelina Maria de Brito Farias, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (organizadoras). João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, 35 (1): 26-58. New York, 1959.

DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **D. E. L. T. A**. 2 (2): 231-248, São Paulo, 1986.

DE MELO, A. D. B.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. "O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In. LODI, A.C.B; MELO, A.D.B; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012 p. 392.

DI DONATO, A. **Desempenho da escrita de palavras do português por aprendizes surdos**: construção e validação de protocolo. 2012. 198f. Tese (Doutorado em Linguística)– Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Linguística, João Pessoa, 2012.

_____. Manual do Avaliador. PADEPAS – Protocolo de Avaliação do Desempenho de Palavras Escrita por Surdos. João Pessoa: UFPB, 2012.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Curso Básico, livro do estudante cursista. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, E. **Psicolinguística experimental**: focalizando o processamento da linguagem. Manual de Linguística*,* São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, E.; TEBEROOSK, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ/ DLF, 1995.

FILMORE, C. J. **Frame semantics society & Korea**. Linguistics in the morning calm. Searl: Hanshing Publishing Company, 1982.

FONSECA FREIRE, Alice Maria da . Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para O Instituto Nacional de Educação de Surdo. In Skliar. (Org.). .**Atualidade para educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Meditação, 1999 v. 2. P. 25-34.

GOÉS, M. R. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

JAMES, C. **Erros in language learining and use**: exploring error analysis. London/ New York: Loncan, 1998.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro da configuração demão na Língua Brasileira Sinais** (Libras): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KATO, M. A.**No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1987.

KENEDY, E. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.192.

LAKOFF, G. **Cognite gerative linguistcs in linguage anr comunicação**. 1991. Disponível em:<http://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/cognitive-vs-generative-linguistics-in-language-and-communication-lakoff-1991>. pdf. Acesso em: 12 ago.2013.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. 2004. f.155. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996. 2. v.

MEGALLE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual dos Estudos de Linguagem**. ReVEL. V. 3., n. 5; ago. 2005. ISNS 1678-8931. Disponível em:<http**//:**www.revel.inf.br/site>. Acesso em: 16 ago. 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, R. L. **Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira**: pronomes pessoais e verbos indicadores. 2007. f 150. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral)–Universidade de São Paulo- FAPESP. Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, São Paulo, 2007.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição de leitura e escrita por crianças surdas. In. CONGRESSO SURDEZ E PÓS-MODERNIDADE: NOVOS RUMOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 2002, p.29-39.

PERLIN, G T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 6.ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 51-73

PERLIN, G.; STROBEL K. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PINHEIRO, L. M. **Língua de Sinais Brasileira**: Libras I. São Paulo: Knou How, 2010.

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

_____. **Phras estructure of Brazilian Sign Language**. 1999. Tese (Doutorado)– Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. **Revista da ANPOLL**, 2004, n. 16, p. 289-320.

_____ & KARNOPP L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos.Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Ideias para ensinar o português para alunos surdos/ Ronice Müller Quadros, Magali L. P Schimiedt – Brasília: MEC, SEESP, p. 2006. 120.

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: LODI, A. C. B.; MELO, A. B. D.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

_____. Didática da Libras. In: **Língua Portuguesa e Libras**: teorias e práticas 5/ Evangelina M. Brito de Faria, Maria Cristina de Assis (organizadoras) - v. 5, p. 63-110. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

RAPCSAK, Steven. Z.; HENRY, Maya l.; TEAGRE, Sommer l.; CARNAHAN, Susan D.M.F.A.; BEESON, Pélage M. Do Dual-Route Models Accuratelly Predict Reading and Spelling Performance in Individuals with Acquired Alexia and Agrafia? **Neuropsychologia**. V. 45, n. 11, p.2519-2524, 2007.

RODRIGUES, J. E. **Conceptualização na linguagem:** dos domínios cognitivos à mente social. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ROJO, R. H. R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade.. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU; Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 09-43.

SKLIAR, C. Estudos surdos: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). 6. Ed. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.7-32.

_____. Sobre o Currículo na Educação do Surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8 p. 38-43, 1997.

_____. Abordagem socioantropológica em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagem socioantrológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, F. M. R. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. B. D.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 105-112.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revistas **Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em:02 abr. 2013.

STOKOE, W. Sign Language structure: an outline of visual communication systems of American deaf. **Studs Linguistic**, 1960. v. 8.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópico).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, (1934) 1992.

_____. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2. Reimp. **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2009. P. 87-109.

WRIGLEY, O. **The politics of deafess**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZENI, J. M. A análise de erros na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos. Universidade de Caxias do Sul- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: **CELSUL** - Círculo de Estudos do Sul. 2009. Disponível em: <www.celsul.org.br/Encosntros/04/artigos/131.htm>. Acesso em: 02 abr. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE-A

PADEPAS - Instrumento de Avaliação



APÊNDICE B

PADEPAS – Folha Resposta.

NOME:_____



LISTA DE SUPERMERCADO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	

APÊNDICE C

PADEPAS – Ficha de Dados Pessoais no Modelo Ampliado

CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PESQUISA: O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB.

PESQUISADORA: CLEONEIDE JERÔNIMO DE SOUZA (UFPB/Proling)

Nº DE ORDEM_____ (não preencher)

NOME COMPLETO:
SEXO masculino ( ) feminino ( ) IDADE: _____ anos
ESCOLARIDADE: _____ANO ( ) Ensino Fundamental **( )** Ensino Médio **TEMPO DE ESCOLARIDADE: _____ANOS** **ESTADO EM QUE ESTUDA _____** **CIDADE EM QUE ESTUDA_____**
TIPO DE SURDEZ: OD SEVERA ( ) OD PROFUNDA ( ) OE SEVERA ( ) OE PROFUNDA ( )
ÉPOCA DA INSTALAÇÃO DA SURDEZ: ( ) PRÉ-LINGUAL ( )PÓS-LINGUAL

APÊNDICE- D

PADEPAS- MODELO REDUZIDO-EXEMPLO

REGISTRO E DADOS PARA AS ANÁLISES

ESCOLA---------- PROFESSOR ---------- ANO---------- TURMA---------

Nº DE ORDEM	NOME	SEXO	IDADE	1 ARROZ	2 CAFÉ	3 MACARRÃO	4 AÇÚCAR	5 OVO	6 LEITE	7 PÃO	8 BISCOITO	9 BOLO	10 TORRADA	11 CHOCOLATE	12 CARNE	13 PEIXE	14 MAÇA	15 UVA	16 CHUCHU	17 BATATA	18 BETERRABA	19 VINAGRE	20 AZEITE	21 ALHO	22 DETERGENTE	23 CADERNO	24 LIVRO	25 COLA	26 LÁPIS	27 BORRACHA	28 CANETA	29 RÉGUA	30 TESOURA	31 FRALDA	32 BOLA	ESCTAPA	NDES
1	E	2	20	5	5	4	5	5	5	5	1	5	1	5	4	3	5	5	1	5	1	1	3	1	1	3	1	3	5	1	5	1	1	1	5	97	3
2	F	1	18	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	47	1
3	G	1	18	1	5	5	1	5	5	5	1	5	1	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	68	1
4	H	1	28	1	5	1	1	5	1	2	1	4	1	1	1	1	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	51	1

LEGENDAS: ESCTAPA – Escore Total de Aprendizagem do Participante. **NDES:** NDES 1 = ESCTAPA de 32 a 75 pontos ‘’em construção básica’’; NDES 2 = ESCTAPA de 76 a 93 pontos ‘’em construção intermediaria’’; NDES 3 = ESCTAPA de 94 a 111 pontos ‘’em construção avançada; NDES 4 = ESCTAPA de 112 a 180 pontos ‘’construção satisfatória’’

(Local),_____/_____/_____

FONTE: Adriana Di Donato (2012)

APÊNDICE-E

Dados originais do participante A/6º

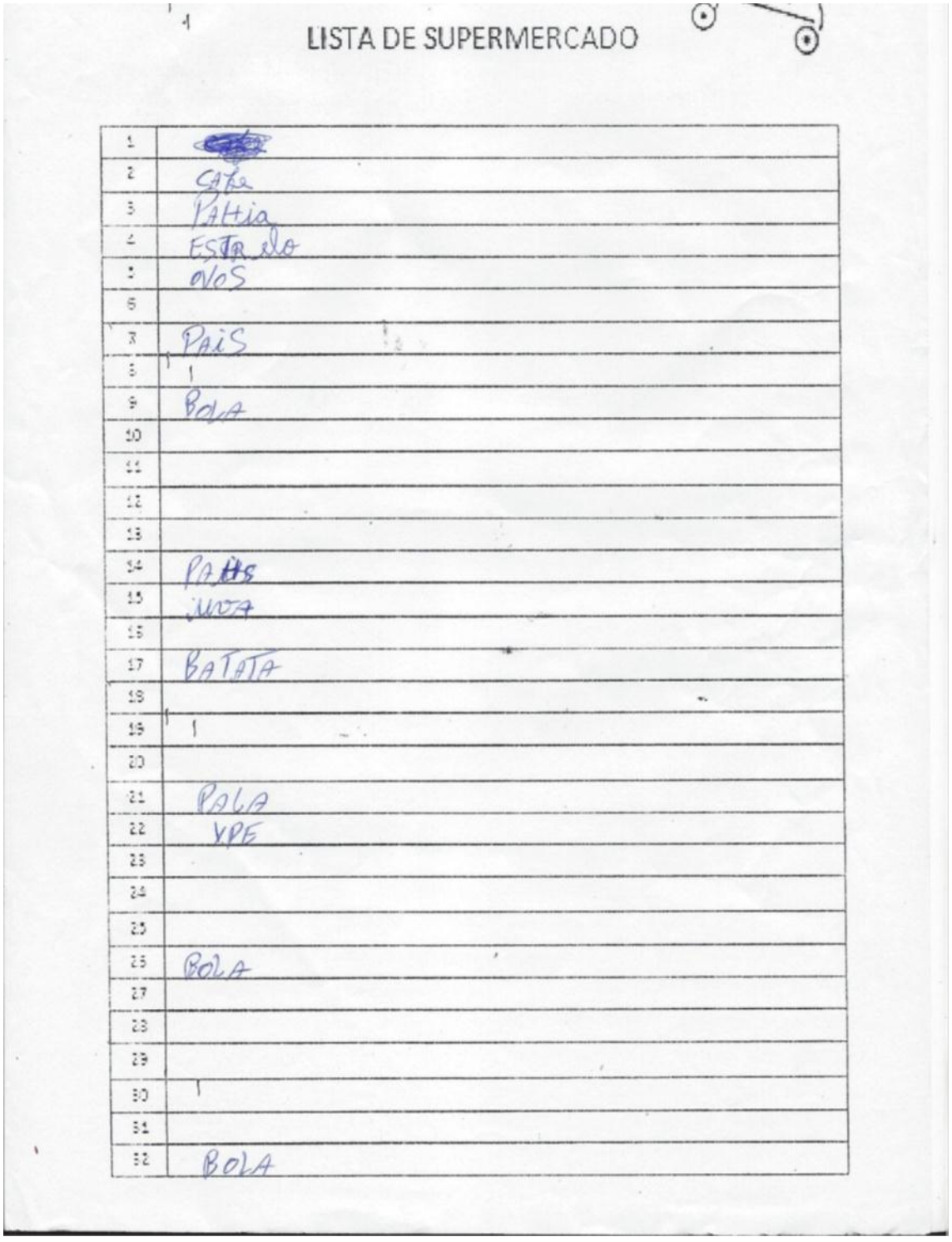
LISTA DE SUPERMERCADO



1	Arroz
2	Café
3	Margarina
4	Doce
5	Ovo
6	Leite
7	Pão
8	
9	Bolo
10	
11	Chocolate
12	Arroz
13	Peixe
14	Macarrão
15	Uva
16	
17	Batata
18	
19	
20	
21	
22	
23	Detergente
24	
25	Pasta
26	Lapis
27	Borracha
28	Caneta
29	
30	
31	Frutas
32	Bala

APÊNDICE-F

Dados originais do participante H/7º

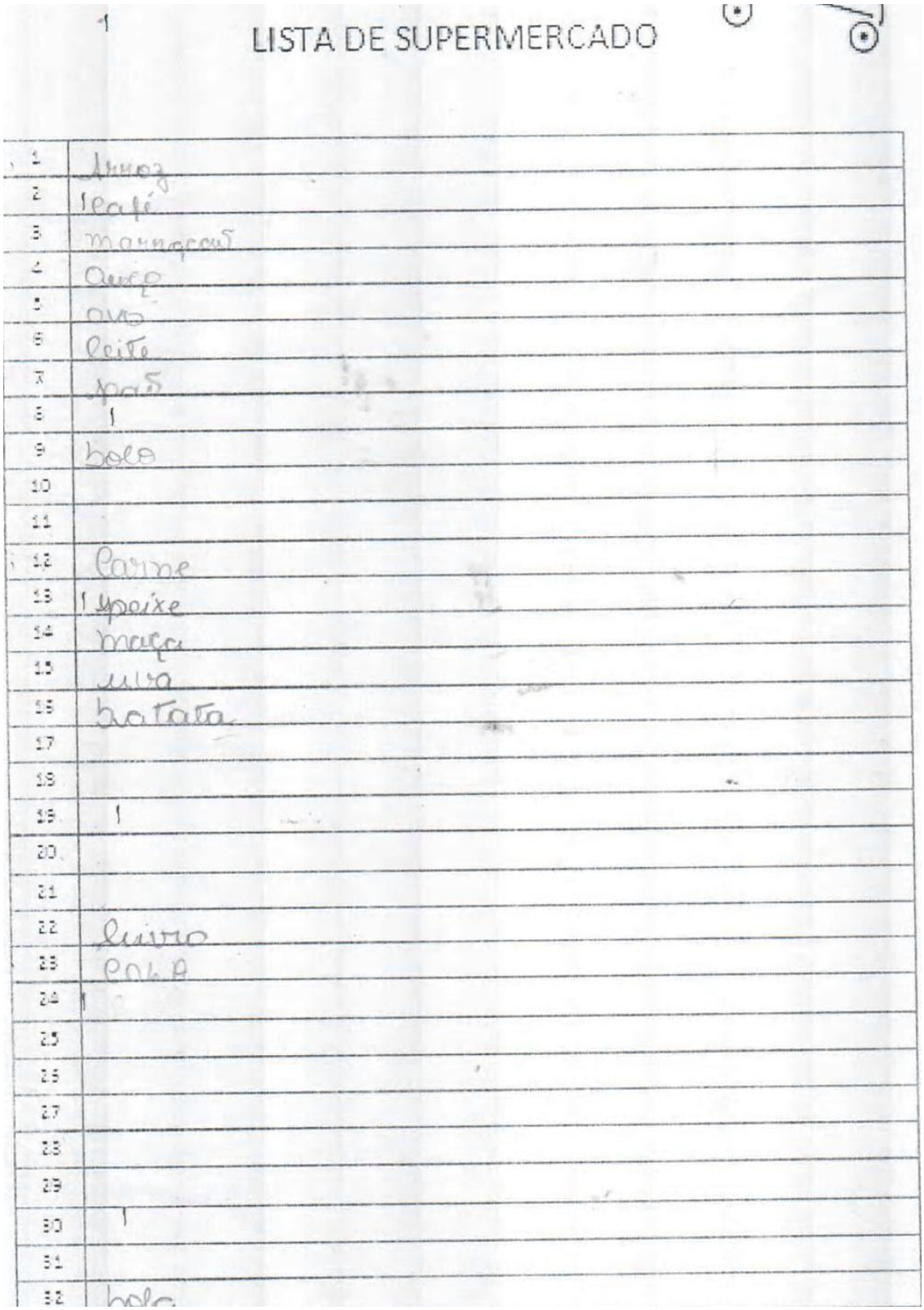


LISTA DE SUPERMERCADO

1	
2	CAFE
3	FARINHA
4	ESTRADO
5	OVOS
6	
7	PAIS
8	
9	BOLA
10	
11	
12	
13	
14	PARIS
15	JUCA
16	
17	BATATA
18	
19	
20	
21	BALA
22	VPE
23	
24	
25	
26	BOLA
27	
28	
29	
30	
31	
32	BOLA

APÊNDICE-G

Dados originais do participante I/8º



LISTA DE SUPERMERCADO

1	Arroz
2	Café
3	Margarina
4	Queijo
5	ovo
6	Leite
7	Pão
8	1
9	bolo
10	
11	
12	Carne
13	1 Peixe
14	maçã
15	uva
16	batata
17	
18	
19	1
20	
21	
22	Livro
23	Cola
24	1
25	
26	
27	
28	
29	
30	1
31	
32	bolo

APÊNDICE-H

Dados originais do participante M/9º

LISTA DE SUPERMERCADO

1	Arroz
2	Café
3	~~Ovo~~
4	
5	Ovo
6	1 Leite
7	Pão
8	1
9	Bolo
10	
11	
12	Carne
13	Peixe
14	maçã
15	uva
16	~~Batata~~
17	1 Batata
18	
19	1
20	
21	-
22	
23	Caderno
24	C
25	Cola
26	Lápis
27	
28	Caneta
29	
30	1
31	
32	Bola

ANEXOS

ANEXO-1

Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 23/04/2013, o projeto de pesquisa intitulado: "O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB" da Pesquisadora Cleoneide Jeronimo de Souza. Prot. nº 0155/13. CAAE: 11737412.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO-2

Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Bayeux- PB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

João Pessoa, de junho de 2013

CARTA DE ANUÊNCIA

ANUENTE: Secretaria de Educação do Município de Bayeux-PB

Informamos para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos/UFPB (**CCS - Plataforma Brasil**) que concordamos em oferecer apoio institucional para que a mestranda em linguística **Cleoneide Jerônimo de Souza,** possa realizar a coleta de dados de sua pesquisa intitulada **O Desempenho da Escrita de Palavras de Alunos Surdos da Rede Pública Munucipal de Bayeux- PB,** vinculada a área de conhecimento Teoria de Análise Linguística/Aquisição da Linguagem.

Atenciosamente,

_____

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
Conjunto Humanístico – Bloco IV
Cidade Universitária – João Pessoa-PB
CEP 58059-900

ANEXO-3

Carta de Anuência da Escola Pesquisada

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

João Pessoa, de e junho de 2013

CARTA DE ANUÊNCIA

ANUENTE: ESCOLAMUNICIPAL_____

Informamos para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos/UFPB (**CCS - Plataforma Brasil**) que concordamos em oferecer apoio institucional para que a mestranda em linguística **Cleoneide Jerônimo de Souza,** possa realizar a coleta de dados de sua pesquisa intitulada **O Desempenho da Escrita de Palavras de Alunos Surdos da Rede Pública Munucipal de Bayeux- PB,** vinculada a área de conhecimento Teoria de Análise Linguística/Aquisição da Linguagem.

Atenciosamente,

_____

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
Conjunto Humanístico – Bloco IV
Cidade Universitária – João Pessoa-PB
CEP 58059-900

ANEXO 4

Modelo de Termo de Consentimento e livre Esclarecido (TCL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB.
PESQUISADORA: Cleoneide Jeronimo de Souza (Proling/UFPB)
ORIENTADORA: Evangelina Maria de Brito Faria
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba
PÚBLICO-ALVO: PAIS OU RESPONSÁVEIS POR PESSOAS SURDAS

Esse termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente em Libras.

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: O DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS DE ALUNOS SURDOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB, dissertação de mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Se decidir participar, é importante que leia essas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. A qualquer momento, você pode desistir de participar e sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador(a) ou com esta instituição. No caso de você decidir não participar mais deste estudo, deverá comunicar ao profissional e/ou o pesquisador que o esteja atendendo. É preciso entender a natureza de sua participação para dar o seu consentimento livre e esclarecido.

O objetivo é Objetiva averiguar o nível de desempenho da escrita de palavras do português como L2 de 16 alunos surdos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Bayeux-PB, com perda auditiva severa e/ou profunda, que sejam sinalizadores, aplicando o Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS) para observar se há evolução no nível da aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º anos.

Nesta pesquisa participarão pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Serão realizados os seguintes procedimentos: (a) aplicação do questionário de dados pessoais – Verificar-se-á os dados da entrevista inicial, analisando os mesmos. Caso seja observada a ausência de alguma informação relevante, as mesmas serão solicitadas a você ou a sua família; (b) Avaliação da escrita na modalidade oral-auditiva. Serão considerados os aspectos emissivos (escrita) da produção em língua portuguesa; (c) análise dos dados.

Ao responder as perguntas, você poderá ter desconforto pelo tempo que gastará, ou sentir algum tipo de constrangimento pelo conteúdo da pergunta. Caso isso aconteça, avise ao

entrevistador que irá imediatamente interromper o procedimento. Como benefício de sua participação, você será esclarecido quanto à importância de novas pesquisas em Linguística para a Educação sobre a escrita da pessoa surda, uma vez que ter acesso ao mundo letrado, consta na forma mais democrática de acesso à qualidade de vida e inclusão na sociedade.

Informo que você não terá nenhum ônus e não será cobrado(a) por sua participação no estudo. Além disso, não receberá nenhum pagamento pela sua participação. Algumas informações obtidas a partir da participação nesse estudo não poderão ser mantidas estritamente **confidenciais** (em segredo), porém quando o registro do seu material for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa, sua identidade será preservada**,** ou seja, você não será identificado (a) de forma alguma.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone da pesquisadora e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: **CLEONEIDE JERÔNIMO DE SOUZA. Contato (083-88358002). Endereço-Rua Sacadura Cabral-48, Bairro: Tambay, Cidade: Bayeusx-PB. CEP: 58307480.**
Declaro que li, ou alguém leu e sinalizou para mim, as informações deste documento antes de assinar esse termo de consentimento. Declaro que tive tempo suficiente para entender as informações acima. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou o meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Assinatura do Responsável pelo Participante	Local e data
Nome do Participante em letra de forma	

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo junto ao participante e/ou representante autorizado.

CLEONEIDE JERÔNIMO DE SOUZA Assinatura da pesquisadora	Local e data
1ª Assinatura da Testemunha	Local e data
2ª Assinatura da Testemunha	Local e data