

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES-CELA  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS

MARIA DELCIONE FERREIRA DO NASCIMENTO

LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: *QUE LÍNGUA É ESSA?*

RIO BRANCO

2019

MARIA DELCIONE FERREIRA DO NASCIMENTO

LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: *QUE LÍNGUA É ESSA?*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de graduação do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra Aline Suelen Santos

RIO BRANCO

2019

MARIA DELCIONE FERREIRA DO NASCIMENTO

LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: *QUE LÍNGUA É ESSA?*

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção de licenciada em Letras-Libras, no Curso de Licenciatura de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre.

Rio Branco, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aline Suelen dos Santos - UFAC  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Rosane Garcia - UFAC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto -UFAC

RIO BRANCO

2019

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus pela sua infinita misericórdia para comigo.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Aline Suelen dos Santos, sua contribuição foi imprescindível para a conclusão desse trabalho.

Também a professora da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosane Garcia pelas orientações e contribuição positiva para minha formação profissional.

Grata aos amigos, familiares e pastores pelas orações, apoio e incentivo nos momentos difíceis.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar que noção(ões) de língua está(ão) sendo abordada(s) em atividades sugeridas no livro: *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 2, de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2005), no qual prevê o ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos. Para realizar essa discussão tomamos como referencial teórico os autores que se debruçam sobre escrita, a exemplo de Corrêa (2004) e de Koch (2012), no que se refere ao ensino de LP para surdo nos utilizamos dos estudos de Ribeiro (2013), Quadros (2015) e Quadros e Schmiedt (2006). De cunho qualitativo descritivo, essa pesquisa tomou como método o paradigma indiciário que é caracterizado pelos indícios e pistas deixados na materialidade da língua para observação do fenômeno de linguagem que se queira estudar. Essas pistas, detectadas em enunciados selecionados para análise, funcionaram como dados que indiciaram três concepções de língua: a primeira, língua na perspectiva interacionista, a segunda, língua como representação do pensamento e a terceira, língua enquanto código, esta última a que mais aparece nos enunciados analisados retirados de duas propostas de atividades presentes no material elencado. Assim, ainda que os resultados apontem para diferentes concepções de língua nesse processo de ensino de escrita de LP para surdo, é a noção de língua enquanto código que predomina nos enunciados analisados. Embora esta concepção de língua venha recebendo duras críticas ao longo dos anos, ainda é muito utilizada por profissionais da educação no ensino da língua portuguesa, como foi detectado nos enunciados analisados. Por fim, os resultados dessa discussão acabam por nos apontar uma reflexão no que diz respeito as concepções de língua adotadas no ensino de LP para o aluno surdo na sala de aula, já que a visão de língua adotada nos direcionará o modo como realizaremos nossa prática na sala de aula.

Palavras-chave: Concepções de língua. Escrita. Surdos. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This paper aims to demonstrate which notion (s) of language are being addressed in activities suggested in the book: *Teaching Portuguese to the Deaf: Paths to Pedagogical Practice*, volumes 2, by Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2005), which provides for the teaching of Portuguese Language (LP) for deaf students. To make this discussion we take as theoretical reference the authors who focus on writing, such as Corrêa (2004) and Koch (2012), regarding the teaching of deaf LP we use the studies of Ribeiro (2013), Pictures (2015) and Pictures and Schmiedt (2006). From a descriptive qualitative nature, this research took as its method the indicative paradigm that is characterized by the clues and clues left in the language materiality to observe the language phenomenon that one wants to study. These clues, detected in statements selected for analysis, functioned as data that indicated three conceptions of language: the first, language in the interactionist perspective, the second, language as a representation of thought and the third, language as code, the last one that appears most. in the statements analyzed taken from two proposed activities present in the listed material. Thus, although the results point to different conceptions of language in this process of teaching LP writing for the deaf, it is the notion of language as a code that predominates in the analyzed statements. Although this conception of language has received harsh criticism over the years, it is still widely used by education professionals in the teaching of the Portuguese language, as detected in the statements analyzed. Finally, the results of this discussion lead us to reflect on the language conceptions adopted in the teaching of LP for the deaf student in the classroom, since the adopted language vision will direct us the way we will perform our practice. in the classroom.

Keywords: Conceptions of language. Writing. Deaf. Portuguese Language.

## LISTAS DE IMAGENS

Figura 1 - Proposta De Exercícios: Leitura E Interpretação-1ªetapa	20
Figura 2 - Atividade 3 E 4 - 1ª Etapa	21
Figura 3 - Atividade 1-Produção Do Parágrafo	25
Figura 4 - Atividade 1-Etapas Para Elaboração Do Parágrafo	26
Figura 5 - Atividade 2-Produção De Um Bilhete	26

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Tabela De Exemplificação	23
Tabela 2 – Síntese Dos Dados	23



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 PERSPECTIVAS DE LÍNGUA(GEM) EM DIFERENTES OLHARES</b>	<b>12</b>
2.1 Perspectivas de língua(gem)	12
2.2 O enunciado como modo de materialização da língua	14
2.3 A escrita de língua portuguesa para surdos	15
<b>3 TRAÇADO METODOLÓGICO</b>	<b>18</b>
3.1 Delimitação da pesquisa	18
3.2 Descrição do material	19
3.2.1 Descrição dos enunciados elencados	20
3.3 Forma de análise dos dados	23
<b>4 DA LÍNGUA A ESCRITA: APRENDIZAGEM DE ESCRITA DE LP PARA SURDOS</b>	<b>25</b>
4.1 <i>Que língua é essa?</i> : identificando as noções de língua	25
4.2 <i>Que língua é essa?</i> : Descrevendo as noções de língua	29
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMANDO A QUESTÃO</b>	<b>33</b>
5.1 Sintetizando os resultados	33
5.1.1 Considerações finais	33
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se *fala/escuta/lê/escreve* sobre as problemáticas enfrentadas pelos alunos surdos na prática da escrita na língua portuguesa. Muitos alunos surdos sentem-se angustiados quando precisam escrever um texto ou apresentar algum trabalho em que há a necessidade de mostrar sua escrita, como mesmo elucida Gesser (2009) quando cita sobre a angústia de uma aluna surda no que diz respeito a escrita de língua portuguesa. Segundo a autora, a aluna relata que “[...] sempre que ela tem que escrever fica muito nervosa, tem vergonha de errar, resiste, não tem prazer ao fazê-la e sempre fica preocupada com as reações de quem vai ler o que ela escreve” (GESSER, 2009, p. 56). Essa escrita em língua portuguesa realizada por surdos, que representa um desafio para muitos dessa comunidade como se observa no relato, é ponto de interesse de muitos estudos que se preocupam com a inserção do surdo em práticas de letramento que envolvam a língua portuguesa, a saber: Quadros (2015); Quadros e Schmiedt (2006); Ribeiro (2013). Estudos que também me interessa, uma vez que observando a escrita de alguns surdos nas redes sociais e atravessada por leituras teóricas e por discussões em sala de aula durante a graduação, juntamente com colegas e com professores, é de comum acordo nas discussões empreendidas que o ensino e a aprendizagem de escrita desses sujeitos surdos se dão de modo singular, dado que a abstração de uma língua por esses sujeitos é pensada a partir de outras representações imagéticas que se configuram como apoio para essa abstração.

Nesse percurso de graduação, observei também que embora as práticas com escrita de língua portuguesa fossem repensadas com intuito de ressignificar o ensino dessa língua para os alunos que a tem como segunda língua, ainda assim muitas das atividades realizadas em sala com foco no aprendizado de escrita dessa língua como segunda eram calcadas nos aspectos estruturais da língua. Esse olhar empírico, marcado por leituras e por conversas realizadas durante a graduação no curso de Letras-Libras, suscitou uma inquietação, a de saber: qual (ais) noção(ões) de língua está(ão) sendo priorizada(s) em atividades sugeridas em materiais didáticos que preveem o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo?

Essa inquietação também foi motivada por algumas pesquisas que atrelam o fracasso do aluno surdo nas escolas à aprendizagem da língua portuguesa, como mesmo destaca Andrade (2012) ao tratar de algumas pesquisas que discutem a ideia de fracasso escolar desses alunos. A autora constatou que alguns estudiosos associam o fracasso desses sujeitos “ao uso de metodologias inadequadas, ao professor despreparado e *até mesmo aos surdos*” (ANDRADE, 2012, p. 13 - grifo nosso).

Diante dessa inadequação metodológica e desse despreparo de professores e alunos, apontados nos estudos de Andrade (2012), para se pensar o ensino de língua portuguesa para surdo, este trabalho assume a posição de Corrêa (2004, 2015) para quem *uma prática de ensino com reflexão teórica é outra história*. Assume ainda a complexidade da língua e, portanto, do seu ensino, uma vez que parto da hipótese de que ensinar língua é compreender uma concepção de linguagem e que, portanto, essa concepção estará implícita ou explícita em qualquer material que use o modo de enunciar falado ou escrito.

Nesse sentido, a reflexão de linguagem aqui proposta partiu de uma discussão sobre concepções de língua, mais especificamente concepções atribuídas à escrita, já que esse é o modo de enunciação no qual o aluno surdo precisa aprender, tal como explícita a lei 10.436/2002, em parágrafo único, “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Com o olhar para escrita de língua portuguesa por alunos surdos, este trabalho tem como objetivo geral demonstrar que noção(ões) de língua está(ão) sendo abordada(s) em atividades sugeridas num material didático que prevê o ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos. Para elucidação desse objetivo geral, dois objetivos específicos se farão necessários, o primeiro identificar a(s) noção(ões) de língua nas atividades selecionadas e o segundo descrever essa(s) noção(ões) de língua indicadas nessas atividades, atividades presentes no livro: *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 2, de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2005).

Não há pretensão de avaliar nesses materiais a coerência da proposta das discussões e das atividades lançadas nele, se uma metodologia é mais eficaz que outra, o olhar aqui é observar como uma discussão de língua é mostrada nesses materiais e, de algum modo, dialoga para a apropriação da língua portuguesa no seu modo de enunciar escrito pelo aluno surdo.

Assim, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, constituído pela presente *introdução*, apresento a problemática enfrentada pelos surdos na prática da escrita em língua portuguesa, o problema da pesquisa, a hipótese bem como a justificativa para realização desta pesquisa e finalizo a introdução apresentando a estrutura deste trabalho. No segundo, *perspectivas de língua(gem) em diferentes olhares* aborda as concepções de língua em diferentes estudos. O terceiro capítulo, *traçado metodológico* demonstra o percurso metodológico para análise do material. O quarto capítulo, *da Língua a escrita: aprendizagem de escrita de LP para surdos* trata da discussão com olhar para o traçado teórico-metodológico descrito nesse trabalho. Por fim, o quinto capítulo *Considerações Finais: Retomando A Questão* se configura como capítulo de considerações das análises.

## CAPÍTULO 2

### PERSPECTIVAS DE LÍNGUA(GEM) EM DIFERENTES OLHARES

Nos estudos que envolvem o aprendizado de escrita e de leitura, muitos alunos ao chegarem a universidade tentam articular os conhecimentos (fragmentados) que adquiriram ao longo de seus estudos na Educação Básica, conforme Corrêa (2002). Dentre esses, estão os conhecimentos sobre língua e linguagem.

Para o autor, todos aqueles que já alcançaram determinado grau de escolaridade possuem uma concepção de língua e linguagem intrínseca, seja voltada para o uso da norma ou não. Para ele, dependendo da concepção de língua adotada, seguiremos determinado viés e as nossas ações também serão determinadas com base na concepção que nos apropriamos.

A respeito disto e pensando no ensino de língua portuguesa, Andrade (2012) afirma que “As metodologias de ensino de língua portuguesa dependem do modo como a escola e o professor concebem a linguagem e a língua” (ANDRADE, 2012, p. 33). Nesse sentido, neste capítulo – dividido em três eixos: i. concepção de língua/linguagem; ii. o enunciado como modo de materialização da língua e iii. a escrita de língua portuguesa para surdos – aborda-se perspectivas de língua/linguagem, com atenção aos estudos que envolvem o ensino de escrita para surdo.

#### 2.1 Perspectivas de língua(gem)

Muitos são os campos de conhecimento que se interessam pela linguagem. Vista como uma ação de simbolização do homem, não é de agora que estudos provenientes desse campo tentam descrever seu funcionamento (CORRÊA, 2002, p. 22). Nos estudos linguísticos, Saussure (1974), referindo-se à linguagem verbal a defini com uma “característica específica de ser articulada, uma vez que as formas linguísticas podem ser desmembradas em unidades significativas menores” (SAUSSURE, 1974, apud, CORRÊA, 2002, p. 22), ou seja, define a língua como sistema de signos. Bakhtin (2003 [1979]), por sua vez, afirma que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e destaca que

a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva” e que “a essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz a criação espiritual do indivíduo (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 270).

Ou seja, na língua os falantes são o que interessam para esse filósofo da linguagem.

Baseado nessas duas visões, compreende-se que existem várias formas de se fazer uso da linguagem e que a máxima saussuriana de que o ponto de vista cria o objeto nos indicia que a depender da posição teórica pela qual se observa o fenômeno da linguagem muitos outros modos de se pensar a linguagem aparecem, modos esses expostos em formas de “enunciados sejam eles falados ou escritos” (BAKHTIN 2003 [1979] p.261).

No que se refere ao uso da língua, Corrêa (2002) destaca dois pontos de vista que envolvem a linguagem: i. enquanto faculdade humana e ii. enquanto meio de comunicação. Para o autor, do ponto de vista do que representa enquanto faculdade humana esse uso

[...] designaria a **faculdade, própria do ser humano, de produzir sentido**, tendo, portanto, uma abrangência universal. Do ponto de vista dos meios de comunicação decorrentes dessa nossa faculdade, **linguagem designaria todas as formas de comunicação**, incluindo as verbais e não-verbais (CORRÊA, 2002, p. 22 - grifo meu).

Ainda se tratando das concepções de língua, Corrêa citando Saussure afirma que esse autor a define como “produto da capacidade humana de produzir signos e arranjá-los em sistemas” (SAUSSURE, 1974, apud, CORRÊA, 2002, p. 22), ou seja, arranjos combinatórios possíveis no sistema. Ao mencionar Saussure, Corrêa esboça o ponto de partida dos estudos linguísticos que deslocam e ressignificam essa definição para entender a língua em uso.

Na mesma retomada de estudos que movem concepções de língua, Koch (2012) destaca três concepções de língua. A primeira é baseada na língua enquanto código. Para a autora, nesta concepção a língua é dada como transparente, o sujeito é passivo e como ela mesmo elucida, ele é (pré)determinado pelo sistema. O texto é apresentado como um produto a ser decodificado, bastando ao sujeito ter conhecimento do código utilizado.

A segunda concepção é a de língua como “representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto” (KOCH, 2012, p. 33). Nesta perspectiva, o sujeito continua a ser passivo e o texto apenas um produto do pensamento dele, não há aqui, uma dinâmica entre os interlocutores, cabendo apenas captar a ideia mental daquele que enuncia.

A terceira concepção é a *interacional* ou *dialógica* da língua. Nesta perspectiva o receptor passa a ser ativo. O texto é avistado como um lugar de interação entre os interlocutores e esses passaram a ser atores/construtores sociais, ou seja, “sujeitos ativos que –dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2012, p. 34).

Essas concepções de língua serão compreendidas como os exteriores teóricos com os quais os enunciados elencados para análise nesse trabalho dialogarão. Enunciados esses de onde

os dados irrompem. Nesse sentido, faz-se necessário explicar o que estamos chamando de enunciado.

## 2.2 O enunciado como modo de materialização da língua

Conforme Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261). A respeito disso:

Segundo Castilho (1998) A linguística tem oscilado entre (...) dois pólos, ora destacando a língua como um enunciado – valorizando-se as gramáticas formais, estruturais, gerativas -, ora destacando a língua como uma enunciação – valorizando-se as gramáticas funcionais (CASTILHO, 1998, apud, CORRÊA, 2002, p. 26-27).

Para Bakhtin (2003 [1979]) não há diferença entre esses dois pólos já que para ele:

[...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo (temático)** e pelo **estilo da linguagem**, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua **construção composicional** (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261 – grifo nosso).

Para o autor o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos estruturais do gênero do discurso que ganha forma no enunciado. Esse por sua vez é determinado pela “especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262) e “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados, sendo cada um estáveis e únicos” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262), dito de outro modo, cada campo do conhecimento humano produzem seus enunciados a partir das características que o compõe, a saber: a alternância dos sujeitos, a conclusibilidade e a relação do enunciado com o enunciador e com os outros parceiros da comunicação. Segundo Bakhtin (2003 [1979]):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas *uma unidade real da comunicação discursiva*, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o "dixi" percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 274 - 275).

Para ele, “todo enunciado - oral e escrito, primário e secundário [...] em qualquer campo da comunicação discursiva é individual” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265) podendo, portanto, refletir um estilo individual daquele que fala ou daquele que escreve, mas esse estilo

individual não se aplica a uma personalidade e sim a uma subjetividade que circunscreve os gêneros do discurso quando falados ou escritos por meio de enunciados.

Assim, o enunciado como unidade real de comunicação discursiva funciona nesse trabalho como a unidade para análise e retirada de dados da pesquisa, ou seja, funciona como uma categoria de seleção no material elencado para este trabalho, que por dizer já se constitui como um outro enunciado na cadeia discursiva. Nesse sentido, passemos a uma discussão sobre escrita de língua portuguesa enquanto modo de enunciação realizado pelo surdo.

### **2.3 A escrita de língua portuguesa para surdos**

O ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos é uma temática que tem gerado vários estudos teóricos e de diferentes perspectivas. Falar de ensino de LP para surdos é falar de escrita, já que este é o modo de enunciação exigido por lei para que o surdo tenha o contato com a língua majoritária de seu país, no caso do Brasil o português, e assim se insira no meio social.

Essa discussão tem seu debate fulcral suscitado pela Lei 10.436/02 que legitima Libras como língua do surdo (L1) e prevê a escrita de língua portuguesa (L2) como uma dimensão obrigatória da imersão do sujeito surdo na comunidade ouvintista e participantes ativos na sociedade brasileira, como mesmo se infere do parágrafo único da lei que destaca: “[...] libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002).

Pensando a escrita como esse lugar de imersão do sujeito surdo na LP, o olhar para escrita aqui não a encerra como um lugar dicotômico, modelar, uma visão restrita de escrita somente como código. O estudo aqui se uniu aos novos estudos de letramento (STREET, 2014) que entende letramento enquanto prática social, parte ainda dos estudos que entendem a escrita como modo de enunciação (CORRÊA, 2004) em que história e cultura são elementos constitutivos na apropriação da língua. Mesmo porque “acredita-se que o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso” (STREET, 2014, apud, CORDEIRO, 2016, p. 116).

No que se referem às práticas de letramento, estas estão intimamente relacionadas ao modo como o sujeito lida com o mundo. Segundo Street (2014), a ideia é pensar os letramentos no plural, pensar as práticas orais e as práticas letradas em diversos contextos sociais em que os sujeitos estão imersos. O autor defende outras formas de letramento além daquele que domina o espaço escolar na qual “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser medida nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9)

Repensando a escrita de LP para surdo numa interface com os novos estudos de letramentos, as singularidades apresentadas por essa escrita as colocam numa instância de se perceber como esses sujeitos apreendem essa língua, que funciona como uma segunda no modo de abstração da linguagem. A imersão deles numa comunidade ouvintista já os colocam em práticas de letramentos que os atravessam mesmo sem apropriação do código escrito no sentido de saber codificar e decodificar. Dito de outra maneira, eles organizam a língua numa representação mental que estabelece com o já falado/escrito próprio das línguas alfabéticas.

Assim, *Escrita* de LP nessa pesquisa ganha um papel duplo. Duplo porque será vista tanto como modo de enunciação (CORRÊA, 2004) para entender as representações que se fazem do aluno surdo no aprendizado dessa escrita; duplo porque nos servirá de material no qual nos debruçaremos para retirada de dados na compreensão dessas representações atribuídas a esse aluno.

Retomando um pouco esses estudos, recorreremos a Corrêa (2015), quando, ao sistematizar uma discussão sobre escrita, alude a três vertentes do letramento enquanto prática social, a primeira, a que ele chama de “escrita alfabética como manifestação de saberes sobre a língua, considerados todos os tipos de efetiva produção escrita” (CORRÊA, 2015, p. 132). A título de ilustração dessa vertente, o autor cita um significativo conjunto de trabalhos como o de Abaurre, (1996), o de Cagliari (1992), Chacon e Berti, (2008).

A segunda vertente apontada por Corrêa (2015) é a que o autor chama de letramento no sentido estrito, nela a escrita alfabética é compreendida “como manifestação de práticas sociais letradas e de saberes sobre a dimensão discursiva da escrita nos textos, nos gêneros discursivos escritos, considerada a questão do sentido” (CORRÊA, 2015, p. 132). Nessa segunda vertente de estudo, o autor retoma os trabalhos de Abaurre (1998); Capristano, (2010); Chacon (1998); Corrêa, (2004); Komesu e Tenani, (2010); Lemos, (1998).

Por último, o autor cita a terceira vertente no qual chama de letramento em sentido amplo (CORRÊA, 2001), esse para ele está ligado “ao aspecto da permanência do caráter escritural da oralidade (e da literatura oral) que permite, a seu modo, preservar a memória cultural de um povo” (CORRÊA, 2015, p. 132).

Assim, (re)pensar o ensino de língua portuguesa para surdo é (re)pensar na dimensão da escrita e mais ainda no modo como essa é alçada como lugar de “fala” ou melhor de imersão do sujeito surdo nas práticas de letramento que envolve o uso desse modo de enunciação.

No que se refere especificamente à escrita de LP por surdos, muitos são os estudos que destacam a necessidade de uma abordagem que se preocupe com as peculiaridades que envolvem a natureza do ensino para esses sujeitos, como aponta Ribeiro (2013) ao mencionar



que o aluno surdo “apresenta uma cultura visual, com uma identidade fortalecida por peculiaridades que o distinguem dos seus pares ouvintes e que expressa suas ideias através de uma linguagem visual-espacial: a língua de sinais” (RIBEIRO, 2013, p. 37).

A respeito disso, Quadros (2015) defende que o aprendizado de língua portuguesa no seu modo escrito pelo surdo deve privilegiar o uso da língua de sinais (L1 do surdo), essa como mediadora do processo de aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que esse processo na língua alvo será mais significativo. Quadros afirma:

A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriam da leitura e da escrita de sinais, isso irá potencializar a aquisição da leitura e da escrita do português. (QUADROS, 2015, p.34).

Sales (2005) afirma que o ensino de língua portuguesa para surdos não ocorre de forma espontânea, mas na escola e numa perspectiva que prioriza o formal:

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (SALES, 2005, p.115).

Em detrimento da língua portuguesa ser a língua oficial, determinada pela Constituição Federal (1988) em seu artigo 13, ela, como mencionado, é obrigatória nas relações comunicativas no Brasil. Para Quadros e Schmiedt (2006), é através dela

que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17).

Por fim, os referenciais teóricos movidos por este trabalho são retomados nas discussões quando se busca entender que concepções de língua estão presentes em atividades propostas na aprendizagem de escrita em LP para surdo. São os enunciados que compõem o material escrito o meio pelo qual buscamos identificar essas concepções, com atenção a escrita enquanto modo de enunciação em que se representam imagens de como o surdo se apropria dessa língua.

## CAPÍTULO 3

### TRAÇADO METODOLÓGICO

Após um estudo teórico sobre as noções de língua/linguagem, enunciado e escrita, no capítulo anterior, seguiremos para o capítulo metodológico, no qual expomos o modo como delimitamos a pesquisa em razão da sua natureza, como selecionamos o material e como olhamos para ele na tentativa de estabelecer formas de análise para os enunciados selecionados.

#### 3.1 Delimitação da pesquisa

Este trabalho, de natureza qualitativa, visa explorar conhecimento acerca de quais noções de língua estão mostradas em duas atividades presentes no livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volume 2, de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2005).

De cunho qualitativo, pois não “requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”; além de que “o pesquisador busca aprofundar-se em questões subjetivas sobre o objeto em estudo” (PRODANOV, 2013, p. 70). Este trabalho se orienta por uma perspectiva descritiva quanto aos objetivos da pesquisa, uma vez que “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” (PRODANOV, 2013, p. 52).

Para analisar os dados coletados nos apropriamos das ideias de Ginzburg (1989) sobre o *Paradigma Indiciário*, esse paradigma está baseado no “rastreamento de sinais, indícios, signos”, na linguagem, que possam ser identificados para estabelecer explicações acerca do objeto em que se debruça.

Ginzburg (1989) relaciona as raízes do Paradigma Indiciário às atividades desenvolvidas por caçadores no período Neolítico, no qual observavam as pistas, fenômenos, pegadas, odores, entre outros vestígios para tecer explicações acerca do que se tratava determinados indícios. A proposta desse paradigma é colocar o pesquisador como um caçador da linguagem a percorrer as pistas deixadas no material que indiciem formas de explicação do objeto no qual o investigador lança seu olhar.

Nesse sentido, tomar o paradigma indiciário como método é pautar-se na descoberta e na busca de vestígios, de pistas e de sinais deixados na materialidade da linguagem e que são vistos a depender do foco de orientação do olhar do investigador. Baseado nessa perspectiva,

percorreremos a materialidade da língua nos enunciados elencados para identificar e discutir noção(ões) de língua imersa(s) nesses enunciados. É um olhar subjetivo do objeto em estudo, mas não um subjetivo individual, já que a constituição do próprio objeto pressupõe vários exteriores teóricos já mencionados.

### 3.2 Descrição do Material

Partindo de nosso objetivo geral de demonstrar que noção(ões) de língua está(ão) sendo abordada(s) em atividades sugeridas num material didático que prevê o ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos, tomamos como material de escrita um livro que damos a saber: *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 2, de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2005).

A escolha desse material de escrita foi suscitada pelos seguintes critérios:

- i. o de buscar um material de ensino de língua portuguesa para surdos que já tenha uma circulação e divulgação da promoção de língua portuguesa como segunda língua no campo da educação;
  - ii. um material que houvesse propostas de atividades de escrita para alunos surdos.
- O que nos levou ao livro citado, uma vez que compõe o programa de apoio à educação dos surdos do ministério da educação, órgão deliberativo que rege os conteúdos a serem ensinados nas escolas.

Faz-se necessário informar que o material elencado nesse trabalho é acessível tanto em material impresso como digital. Disponível no site do Ministério da Educação (MEC), o mesmo compõe o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

Esse material é organizado na seguinte estrutura: apresenta uma abordagem teórica acerca da educação de surdos, da língua do surdo e da língua alvo (LP como segunda língua). Em seguida, as autoras apresentam sugestões de atividades que os professores podem estar se apropriando para trabalhar em sala de aula. Esse material ainda traz oficinas divididas com temas de teoria de texto e de teoria gramatical em que abordam perspectivas no ensino de língua portuguesa para surdos e situações com especificações de ordem da gramática, de leitura e de produção textual. Nesse material, as autoras deixam claro que não se trata de um curso de língua portuguesa para surdos, mas sugestões e propostas voltadas para desenvolver as *competências* e *habilidades* do aluno surdo e enfatizam que essas propostas funcionam como sugestões e podem ser adaptadas, recriadas e até mesmo descartadas em decorrência das especificidades de cada situação de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, essa obra funciona como material de escrita em que serão retirados os enunciados para análise com vista aos objetivos propostos por esse trabalho.


### 3.2.1 Descrição dos enunciados elencados

Foram selecionadas duas atividades para a realização da análise de dados com vista aos nossos objetivos. Antes de analisarmos a produção escrita, foco do nosso trabalho, faz-se necessário uma descrição da metodologia da primeira parte da atividade para uma melhor compreensão do leitor.

As atividades sugestivas estão divididas em duas partes, a saber: *proposta de exercícios: leitura e interpretação* e *proposta de exercícios: produção escrita*, ambas subdivididas em quatro etapas.

As imagens a seguir demonstram a metodologia delineada pelas autoras para a primeira parte da *proposta de exercícios: leitura e interpretação*

Figura 1 - Proposta De Exercícios: Leitura E Interpretação-1ªetapa



Projeto  
**Cão Guia**

**1ª Etapa**

**Comentário ao professor:** é recomendável que esta etapa seja realizada em LIBRAS.

1. Estabeleça a relação entre as figuras: Elas têm algo em comum? O quê? O que sugere a presença do cão sempre junto à(s) pessoa(s)? Como é demonstrado o comportamento da(s) pessoa(s) em relação ao cão?

**Transcrição das perguntas em LIBRAS:**

1. QUE PARECER IGUAL FOTOGRAFIA  
TOD@  
? PORQUE FOTOGRAFIA CÃO JUNTO PESSOA  
SEMPRE

2. Qual a ligação entre o conteúdo das imagens e o título "Eles são os olhos", do texto a seguir? E com o subtítulo?

**Transcrição das perguntas em LIBRAS:**

FOTOGRAFIA TOD@ COMBINAR FRASE EL@S IGUAL  
?  
?  
OLHO + OLHO COMO PORQUE

Fonte: Salles; Fauslstich; Carvalho (2005, p. 47) Vol. 2.

Figura 2 - Atividade 3 e 4 - 1ª Etapa

3. Teça comentários sobre os portadores de necessidades especiais relativas à visão, como têm procurado superar socialmente as limitações de acessibilidade aos locais por meio de rampas etc, como cães têm ajudado nessa superação, como a sociedade tem se manifestado para garantir aos cegos e aos surdos o direito constitucional de ir e vir etc.


Transcrição em LIBRAS:

? PESSOA  
CEG@ ENTRAR LUGAR + LUGAR VÁRIOS COMO TAMBÉM SURDO

4. Agora, tente uma primeira leitura (decodificação dos signos) do texto a seguir. Depois, siga os procedimentos apresentados mais adiante para a realização de uma leitura mais detalhada.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

VOCÊ PRIMEIR@ LER SEGUND@ SEGUIR PASSOS TERCEIR@ LER OUTRA-VEZ

 **TEXTO E CONTEÍTO**

*Eles são os olhos*

*Cães guias estão sendo treinados para ajudar deficientes em Brasília*

Dezesseis cães da raça retriever labrador passeiam pela cidade com um lenço azul amarrado no pescoço. Shoppings Centers, zoológicos, rodoviária, praças, comércios, igrejas, lugares movimentados fazem parte do dia-a-dia desses ani-

Fonte: Salles; Fauslstick; Carvalho (2005, p. 48) Vol. 2.

Na primeira parte, *proposta de exercícios: leitura e interpretação*, subdividida em quatro etapas, as autoras convidam o seu público alvo a observar as imagens. Nesta 1ª etapa orientam que a atividade seja realizada em libras e segue dando as orientações para que os professores realizem em sala de aula.

Ainda nessa 1ª etapa as autoras sugerem que o professor faça um diálogo com os alunos, estabelecendo uma relação entre as imagens, o quê há de comum entre ambas, qual o comportamento das pessoas em relação aos cães e qual a relação do título e subtítulo do texto em relação ao conteúdo das imagens. Há ainda um direcionamento para que o professor teça comentários quanto às dificuldades que as pessoas com deficiência visual enfrentam em relação à falta de acessibilidade e como a sociedade tem se manifestada quanto ao direito de ir e vir dessas pessoas e também dos surdos. Logo em seguida vem a orientação para a primeira leitura do texto escrito: *eles são os olhos*.

Após a leitura do texto escrito vem a 2ª etapa, denominada *Agora é sua vez* sugere que o professor questione os alunos quanto à relação das imagens com a texto escrito, faça a identificação do título, subtítulo e a qual relação entre ambos. É sugerido ainda que o professor faça o reconhecimento e destaque algumas palavras (percebe-se que essas palavras são características relacionadas ao cão) e para a exemplificação é proposto que o professor sublinhe as palavras desconhecidas, observando o contexto e, caso necessário, consulte o dicionário e, sempre que possível, apresente imagens afim de oferecer subsídios aos surdos para uma melhor compreensão da palavra que está sendo analisada.

A 3ª etapa foi sugerida que o professor trabalhe a estrutura do texto, por exemplo: numerar os parágrafos, identificar e transcrever as palavras que iniciam e terminam o texto e a retirada de algumas informações presente em cada parágrafo.

A 4ª etapa está voltada para a abstração de informações gerais sobre texto, a saber: qual o assunto, qual o objetivo, a classificação do gênero e qual a tipologia textual.

Como podemos observar nessa primeira parte da atividade proposta, o traçado metodológico antes de se chegar à produção escrita e que já é possível identificarmos algumas pistas que indiciam as noções de língua imersa no material, porém, esta primeira parte não é objeto de nossa análise. Sigamos agora a parte de foco para nossa análise, a *proposta de exercícios: produção escrita*. Ela está subdividida em quatro etapas semelhantemente a primeira.

A primeira atividade de produção escrita selecionada trata-se da produção de um parágrafo e se apresenta da seguinte forma: primeiramente vem o enunciado *AGORA É SUA VEZ*.

Em seguida em comentário para o professor as autoras inserem: *as etapas a seguir são comentários sobre procedimentos voltados para elaboração do parágrafo*. Logo após esses comandos vem a 1ª etapa para produção do parágrafo.

Na 2ª etapa solicitam que o professor apresente *frases do texto desordenadas* e peça que os alunos *juntem(liquem) as frases de modo que as informações sejam organizadas*. Depois pedem que o professor apresente *listas de palavras que poderão servir para ligar as frases*.

Na 3ª etapa as autoras propõem que os professores após corrigir todos os textos produzidos, selecionem um e reproduza no quadro (preservando o anonimato do aluno) e *faça a correção* juntamente com todos apontando as inadequações e apresente as possibilidades de *reescrita*.

Na 4ª etapa, as autoras pedem que o professor solicite que os alunos *refaçam* seu parágrafo observando o que foi feito na correção.

A segunda atividade selecionada trata-se da produção de um bilhete onde há o enunciado *AGORA É SUA VEZ* e o enunciado da questão pede que o aluno *coloque em ordem as partes do bilhete*. E depois *reescreva o bilhete na ordem certa*.

### 3.3 Forma de análise dos dados

Para destacar a forma de análise em função de cada um dos objetivos da pesquisa, tomamos como ponto de partida, como mencionado, o paradigma indiciário. Assim, para analisar os dados do primeiro objetivo específico, lembrando: *identificar a(s) noção(ões) de língua nas atividades selecionadas*:

- i. apresentaremos os enunciados;
- ii. em seguida buscaremos as pistas linguísticas que indiquem noção(ões) de língua imersa(s) nesses enunciados;
- iii. destacaremos essa noção de língua.

Utilizaremos da tabela abaixo para sintetizar os dados coletados:

Tabela 1 - Tabela De Exemplificação

<b>Proposta de atividade</b>	<b>Enunciados</b>	<b>Concepção de Língua</b>

Fonte: Nascimento; Santos (2019)

Já para análise dos dados do segundo objetivo, lembrando: *descrever essa(s) noção(ões) de língua indicadas nessas atividades*, faremos:

- i. uma comparação da(s) noção(ões) de língua suscitada(s) nos enunciados elencados no primeiro objetivo;
- ii. Em seguida, analisaremos essa(s) noção(ões) com atenção as discussões que preveem o ensino da escrita de LP para surdos.

Igualmente ao primeiro objetivo específico, sintetizaremos os dados coletados na tabela acima.

A utilização do paradigma indiciário na interpretação dos dados possibilitará uma análise em que o foco se dará nos rastros linguísticos que irrompem do material de escrita elencado e indiciam explicações a respeito da(s) noção(ões) de língua que circula(m) nesse material.

## CAPÍTULO 4

### DA LÍNGUA A ESCRITA: APRENDIZAGEM DE ESCRITA DE LP PARA SURDOS

Com intuito de demonstrar que noção(ões) de língua está(ão) sendo abordada(s) em atividades sugeridas no livro *Ensino de língua de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volume 2, de Salles; Fauslstick; Carvalho (2005) vimos na descrição dos enunciados o traçado metodológico realizados pelas autoras do material elencado para se chegar a produção escrita. Neste capítulo, faremos a análise com o foco na *proposta de exercícios para produção escrita*. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta a análise de dados conforme os objetivos específicos, lembrando-os: i) Identificar a(s) noção(ões) de língua nas atividades selecionadas; ii) descrever essa(s) noção(ões) de língua indiciada(s) nas atividades dialogando com o que se prevê para o ensino de língua portuguesa para surdos.


#### 4.1 *Que língua é essa?»: identificando as noções de língua*

Apresentamos abaixo os enunciados que se constituem como referentes na busca de pistas que indiciem noção(ões) de língua nas atividades selecionadas, seguida da tabela Síntese Dos Dados:

Figura 3 - Atividade 1

**PROPOSTA DE EXERCÍCIOS:** produção escrita \_\_\_\_\_

A proposta apresentada a seguir, além de treinar o aluno na expressão escrita, demonstrando os novos conhecimentos adquiridos, tem por finalidade trabalhar os elementos de coesão textual.

 **AGORA É A SUA VEZ**

1. O texto estudado mostra a importância do cão para deficientes visuais. Por meio da leitura e da discussão sobre o assunto, adquirimos mais informações sobre a função que o cão desempenha na vida dos cegos. **Escreva um parágrafo sobre o cão-guia na vida do deficiente visual.**

Fonte: Salles; Fauslstick; Carvalho (2005, p. 54) Vol. 2.



Figura 4 - Atividade 1-Etapas Para A Produção Do Parágrafo

**Comentário ao professor** - a idéia inicial é a elaboração de um parágrafo, mas é possível que seja escrito mais de um. As etapas a seguir são comentários sobre procedimentos voltados para a elaboração do parágrafo.

**1ª etapa**

Peça aos alunos que elabore frases sobre o cão-guia, observando aspectos como: a raça indicada para ajudar os deficientes, que tarefas o cão desempenha, em que lugares públicos o animal pode entrar, em que tarefas ele pode ajudar em casa, qual o sentimento do deficiente em relação ao animal etc.

**2ª etapa**


Apresente frases do texto desordenadas e peça aos alunos que juntem (liguem) as frases de modo que as informações sejam organizadas, observando-se o sentido que está sendo construído. Apresente uma lista de 'palavras' que poderão servir para ligar as frases, como por exemplo: *ele/ eles, ela/elas, seu/seus, sua/suas, o animal, o deficiente, que, porque, para, de, depois, logo, isto, assim, agora, etc.* Trabalhe com um excerto do texto, por exemplo.

**3ª etapa**

Após a correção de todos os textos produzidos, selecione um deles (ou mais), preservando o anonimato e informando à turma qual é o objetivo. Reproduza o texto no quadro de giz e, juntamente com os alunos, faça a correção, mostrando as inadequações e apresentado possibilidades de reescritura.

Fonte: Salles; Fauslstich; Carvalho (2005, p. 54) Vol. 2.

Figura 5 - Atividade 2



**AGORA É A SUA VEZ**

1. Coloque em ordem as partes do bilhete.

- ( ) Saudades.
- ( ) Preciso falar com você ainda hoje sobre a festa.
- ( ) Oi, Renato,
- ( ) 12/10/2001
- ( ) Ligue-me assim que puder,
- ( ) Marta Simões
- ( ) pois estou esperando.

2. Agora, reescreva o bilhete na ordem certa.

Fonte: Salles; Fauslstich; Carvalho (2005, p. 64) Vol. 2.

Tabela 2\_SÍNTESE DOS DADOS

<b>Proposta de atividade</b>	<b>Enunciados</b>	<b>Concepção de Língua</b>
Produção de um parágrafo.	<i>Agora é sua vez</i>	Língua numa perspectiva Interacionista
	<i>Escreva um parágrafo sobre o cão-guia na vida do deficiente visual</i>	Visão interacionista e enquanto código
	<i>As etapas a seguir são comentários sobre procedimentos voltados para elaboração do parágrafo;</i>	Língua enquanto Código
	<i>Frases do texto desordenadas, Juntem (liguem) as frases de modo que as informações sejam organizadas,</i>	Língua enquanto Código
	<i>Apresente uma lista de palavras que poderão servir para ligar as frases</i>	Língua enquanto Código
	<i>Faça a correção, reescritura</i>	Língua como código e como representação do pensamento
Faça um Bilhete	<i>Coloque em ordem as partes do bilhete</i>	Língua enquanto Código
	<i>Reescreva o bilhete na ordem certa</i>	Língua enquanto Código

Fonte: Nascimento; Santos (2019)

Na proposta de produção escrita elucidada pela Figura 3 o enunciado destacado *AGORA É SUA VEZ* nos indicia a ideia de que alguém, supostamente o professor, já explicou o processo e que agora é a vez do outro, supostamente o aluno surdo, fazer sozinho. Esse enunciado sugere uma interação entre os interlocutores desse dizer, o advérbio de tempo, *agora*, seguido da expressão *sua vez* remete uma noção interacionista de língua, já que pressupõe um diálogo entre os interlocutores ao mesmo tempo que essas mesmas marcas indiciam ainda uma reprodução de determinado dizer.

Essa visão interacionista parece se mostrar ainda no enunciado da questão, quando no comando *escreva um parágrafo sobre o cão-guia na vida do deficiente visual*, as autoras previamente retomam a discussão feita acerca da função do cão na vida dos deficientes visuais e apesar de o enunciado apresentar um comando no imperativo (*escreva*) ainda assim nos sugere um diálogo com aquele que recebe o comando, pressupondo uma escrita baseada nas discussões prévias, já que não se segue uma orientação de como realizar esse parágrafo. No entanto, a demarcação em escrever um *parágrafo* já nos aponta também para uma visão de língua

enquanto código pois delimita a produção escrita a um *parágrafo*, o que nos demonstra a presença da estrutura em que deve ser produzido o texto.

Na figura 4, continuação da atividade 1, os enunciados *As etapas a seguir são comentários sobre procedimentos voltados para elaboração do parágrafo*; dão indícios de uma concepção de língua enquanto código na qual é sugerido que o professor delimite a produção do aluno a simplesmente *seguir as etapas* (procedimentos), como bem marca o enunciado. As etapas propõem que o professor peça aos alunos que *elaborem frases*, frases já direcionadas com base em algumas informações do texto, correspondendo a ação de copiar partes do texto. Essa etapa da atividade funciona como um diálogo entre as autoras do material com os supostos professores desses alunos surdos já que o passo a passo serve de orientação para que esses professores possam executar a atividade em sala de aula.

A ideia de enunciados soltos como mesmo está marcada nas orientações – *frases do texto desordenadas* – para organização pelo aluno indicia mais uma vez uma concepção de língua enquanto código, reforçada pelo segundo comando que pressupõe um reconhecimento da estrutura da língua como mesmo demonstra o enunciado: *juntem e liguem as frases de modo que as informações sejam organizadas*. Esta língua enquanto estrutura se marca ainda na seleção das palavras pelo professor, a atividade ainda sugere que esse apresente, como mesmo expõe o enunciado, *uma lista de palavras que poderão servir para ligar as frases*, não abrindo espaço para outras redes de palavras. O aluno é um simples codificador e decodificador das palavras. O que se percebe é que o texto vai sendo estruturado através dos comandos, uma forma, diríamos, da imagem do que seria essa produção com estruturas pré-estabelecidas. Após os alunos concluírem sua produção (pre)estabelecida pelo professor, a sugestão das autoras é que o professor selecione um texto e *faça a correção*, este enunciado dá indício de uma visão de língua enquanto código cujo o “erro” é algo a ser modificado, apagado, de modo homogêneo. Essa mesma marca no imperativo – *faça a correção* – indicia ainda uma concepção de língua como representação do pensamento, pois evidencia o “erro” e “acerto” e pede que os alunos pensando nas possibilidades de *reescritura* refaçam seu parágrafo com atenção ao que foi *corrigido*.

No que diz respeito à figura 5, que se configura como proposta de atividade 2, trata-se da produção de um bilhete no qual é solicitado que os alunos façam um bilhete. Os enunciados, *coloque em ordem as partes do bilhete e reescreva o bilhete na ordem certa*, dessa atividade, igualmente o da atividade 1, indiciam também uma concepção de língua enquanto código tendo em vista que a produção visa apenas identificar as partes do bilhete e reescrevê-lo sem nenhuma contextualização e interação, já que o aluno precisaria apenas seguir fielmente o modelo

anterior. As expressões no imperativo *coloque em ordem* e *reescreva na ordem certa* parece demonstrar um sujeito que apreende esse código com intuito só de organizá-lo – um sujeito que se quer passivo na autonomia de escrever um bilhete, o bilhete acaba por ser um modelo de gênero a ser seguido sem nenhuma flutuação na sua composição, um modelo acabado estável e não relativamente estável.

De modo geral, as atividades apontam para uma ideia de interação da língua, mas a escrita em língua portuguesa parece se pautar numa visão de língua enquanto código como pressupõe os enunciados analisados. Nesse sentido, descreveremos essas noções no eixo abaixo observando como elas dialogam com o ensino de LP para surdo.

#### **4.2 *Que língua é essa?:* Descrevendo as noções de língua**

Para se descrever essas noções, faz-se necessário uma retomada da Tabela 2 - Síntese Dos Dados.

A tabela 2 sintetiza as propostas de atividade 1 e 2 que se configuram respectivamente com a produção de um parágrafo e de um bilhete. O primeiro como unidade textual corresponde ao modo como estruturamos determinada escrita, num âmbito até mais formal da língua, o segundo, como gênero do discurso, pressupõe uma estrutura menos rígida de escrita. O que se percebe é que as propostas de atividade de certo modo calcam e conflitam com os PCN's de Língua Portuguesa quando esses pressupõe o ensino de LP com referência aos gêneros, no qual são constituídos “como objeto de ensino” no processo de aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que na primeira proposta a de elaboração de parágrafo, o trabalho é com uma unidade da língua distanciada de uma contextualização. Já o segundo, a produção de um bilhete, já se pressupõe um trabalho com gênero. Interpretando os parâmetros que regem o ensino de língua portuguesa, é preciso despertar nos alunos uma forma de “aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem”, que se proponham atividades que possibilite refletir sobre os “diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto” e sobre “a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte” (BRASIL, 1999, p, 27-28). No entanto o trabalho proposto nas ATIVIDADES 1 E 2 embora esteja calcado nos estudos de gênero indiciam para um uso da escrita em língua portuguesa por sujeitos surdos como uma reprodução automática da estrutura da língua. A escrita mesmo sendo um modo de enunciar parece assumir uma rigidez em que os sujeitos são colocados a enunciar num modelo fechado, o uso do imperativo *faça, reescreva, coloque, ligue* marcas que instanciam uma ordem a ser seguida parece colocá-los como decodificadores de um

código. Nesse sentido é que ambas atividades indicaram três concepções de língua: a língua na visão interacionista – *agora é sua vez* –, a língua como representação do pensamento – *reescreva* –, e a língua enquanto código – *coloquem em ordem partes do bilhete* –, sendo que esta última predomina nas duas atividades.

É importante retomar a discussão das autoras do material elencado para pensar a atividade de escrita em LP, para elas é necessário uma contextualização na língua de sinais da atividade como uma primeira leitura para imersão desse no processo de escrita, como demonstra a atividade colocada no capítulo metodológico, e que não era nosso foco de análise, para explicitar o modo de trabalho com o surdo. A imersão primeiro da leitura na língua de sinais, bem como ilustrações que funcionem como uma localização para um outro processo de enunciação, no caso escrito, foram apontadas como um caminho no processo de ensino/aprendizagem do surdo com LP pelas autoras. No entanto, nas Atividades 1 e 2 da produção escrita, as propostas mostraram uma não contextualização em termos de sinalização da atividade nem de imagens que direcionasse um modo mais autônomo na construção do parágrafo e do bilhete. Os comandos de como fazer para um profissional que atue com esse público orientaram para um modo prescritivo de como entender o processo de escrita desses sujeitos.

Nesse sentido, os indícios no primeiro enunciado da atividade ensaiaram uma concepção de língua pautada numa visão interacionista (dialógica), pressuposto na ação de um sujeito que já havia realizado determinada atividade e que posteriormente era a vez do outro. Seguida de uma contextualização do conteúdo estudado, o que também se constituiu apenas como mais um ensaio na tentativa de ancoragem numa concepção interacionista durante a atividade. Não podemos esquecer que a visão de língua numa perspectiva interacionista está pautada em um sujeito ativo, capaz de produzir seus próprios enunciados de diferentes modos e promover interação e construção de significados no contexto em que está inserido (KOCH, 2012). Nessa concepção de língua a produção escrita é vista como um meio de interação entre os interlocutores (sujeitos ativos) no qual o indivíduo pensa no que irá escrever e para quem irá escrever, para isso os interlocutores podem se dispor de várias estratégias entendendo que o seu leitor se constitui como parte do processo de escrita, o que parece ocorrer de modo tímido na proposta de elaboração do parágrafo na atividade 1 (figura 3).

Numa concepção de língua pautada na interação, adota-se o princípio de que a língua não está pronta, mas é constituída pelos sujeitos na atividade de linguagem, no qual o foco é o ensino do texto como prática discursiva e o sentido deste é construído pelo leitor no processo de interação com o texto. Cabe, portanto, ao professor ser o interlocutor nesse processo,

oportunizando aos alunos acesso aos diferentes tipos de textos (já que este é o foco na atividade de prática discursiva) para que estes compreendam e escolham as estratégias na (re)construção do texto (ANDRADE, 2012).

Assim, embora o primeiro enunciado da produção escrita indiciar uma ideia de língua interacionista (dialógica), no decorrer de toda a atividade os enunciados recaíram sobre a concepção de língua enquanto código, distanciando o aluno surdo de uma abordagem dialógica para simplesmente se debruçar na forma estrutural de sua produção, focado na apreensão de vocabulários, extração de informações do texto e preenchimento da estrutura frasal com palavras já estabelecidas. A quebra de uma possível ancoragem na concepção interacionista durante a atividade se deu quando as autoras dão o comando para que o aluno *escreva um parágrafo*, seguido de comandos organizadores de como executá-lo, retomando uma concepção de língua enquanto código.

Em relação à língua enquanto código (KOCH, 2012), essa está focada na análise estrutural do texto, que por sua vez é apenas um código a ser decodificado pelo sujeito. O sujeito por sua vez, é alguém que desvinculado do contexto social é determinado pelo sistema. Não cabe aqui as especificidades do sujeito, pois o que é levado em conta é a forma ao invés de se levar em conta o conteúdo de sua produção. Como bem indiciam as pistas nas atividades, o aluno surdo teve sua escrita delimitada, não havendo oportunidade para fazer uso da escrita sem que esta não fosse controlada, há um limite daquilo que poderia escrever em seu texto, nisso, o resultado foi um texto decodificado, no qual o parágrafo se constituiu em um texto de partes pequenas, frases e palavras extraídas de um texto maior, no qual o aluno seguindo os comandos apenas as colocou em ordem sem que lhe fosse permitido uma reflexão acerca do que escrever e para quem escrever.

No que diz respeito às últimas etapas da produção do parágrafo, os enunciados *Faça a correção e reescritura* indiciam uma concepção de língua como código e também como representação do pensamento. Nessa última, o sujeito entende a língua como produto, materializada pelo seu dizer. O texto é visto aqui como um produto fechado, determinadas formas são privilegiadas em detrimento de outras como se houvesse um sujeito consciente e que controla o que diz. Uma língua viva e que privilegie o seu uso no cotidiano está fora de questão. Há uma busca por uma representação modelar, como ficou evidenciado nos enunciados, quando neles são solicitados que os alunos reescrevessem seus textos observando aquilo que foi corrigido no quadro.

Como citado em nosso trabalho, muitos são os estudos voltados para o ensino de língua portuguesa no seu modo de enunciar escrito para alunos surdos. Porém, mesmo com tantos

estudos em diferentes perspectivas e com diferentes abordagens educacionais implementadas com vista na apropriação da LP escrita para esses indivíduos, podemos constatar com base nos indícios destacados nas atividades que as estratégias e metodologias implementadas na prática de escrita e, portanto, de apropriação da escrita em LP para alunos surdos não privilegiam as suas especificidades, tendo em vista que o próprio material indicado para subsidiar o ensino da LP para surdos parece apontar para uma homogeneidade do modo como esses sujeitos apreendem a escrita dessa língua nas duas atividades analisadas. Entre as três concepções de língua destacadas, a mais utilizadas no ensino de língua portuguesa nas escolas é a língua enquanto código, e também predominou no material elencado, na qual a principal função é a transmissão de informações, a língua está pronta para ser aprendida pelo aluno e o professor apenas ensina as regras no sentido de que o aluno se torne capaz de conhecer e usar corretamente o sistema linguístico. Essa concepção de língua recebeu e continua recebendo duras críticas ao longo dos anos, tendo em vista que não é levada em consideração a dinâmica da língua e a participação dos falantes em seu processo de construção, apesar disso, muitos profissionais da educação ainda adotam esta concepção no ensino da língua portuguesa (ANDRADE, 2012). Não estamos dizendo que é proibido ensinar a forma estrutural, mas que esta não pode se sobressair quanto ao uso e reflexão da língua, acarretando o distanciamento dos interlocutores e não parecendo privilegiar o meio social em que estão imersos.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMANDO A QUESTÃO**

Após um estudo teórico no qual abordamos as concepções de língua em diferentes perspectivas, demonstração do percurso metodológico para análise do material e discussão dos dados com base em duas propostas de atividades de um material de ensino de LP para surdo, o presente capítulo apresenta uma sintetização dos resultados e as considerações finais deste trabalho.

#### **5.1 Sintetizando os resultados**

Com base na análise dos dados apontados pelos enunciados elencados – as atividades –, podemos perceber que:

- i. quando se trata de definição de língua não há uma única concepção a ser privilegiada em determinado dizer;
- ii. a forma como nos apropriamos da língua e da linguagem determinará as nossas ações em sala de aula;
- iii. nas atividades propostas – elaboração de um parágrafo e de um bilhete –, as concepções de língua flutuam ora para a língua enquanto representação do pensamento, ora para a língua numa perspectiva interacionista, ora, e principalmente, para a língua enquanto código. O que parece indicar que na prática de escrita em LP para surdo o que se vigora com atenção as atividades analisadas é a língua enquanto código.

##### **5.1.1 Considerações finais**

Sabendo que é o modo de enunciar escrito que interessa como ponto de aprendizagem a LP para surdo, a aprendizagem dessa língua por parte dos surdos se constitui como um modo de diminuir as barreiras encontradas por esses sujeitos em diversos espaços públicos, o que indicia que um estudo que se pretenda dar conta dessa língua para essa comunidade teria que levar em consideração as singularidades do processo de escrita movida por esses sujeitos, uma língua calcada no uso. Nesse percurso, para que o surdo se aproprie dessa língua é preciso pensar e repensar os diferentes modos de se ensinar a escrita de LP para eles, haja vista que a noção adotada de língua implica numa mudança de organização de uso dessa escrita que leve em conta as especificidades/peculiaridades da escrita movida pelo aluno surdo.



Nesse sentido, a presente pesquisa que teve como objetivo geral *demonstrar que noção(ões) de língua está(ão) sendo abordada(s) em atividades sugeridas num material didático que prevê o ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos* elucidou, por meio dos dados coletados, três concepções de língua. A primeira, língua numa perspectiva interacionista; a segunda, a língua como representação do pensamento e, por último, a língua enquanto código, sendo esta a que vigora nos enunciados destacados nas atividades previstas no material elencado.

Como indiciado nas análises das atividades estudadas nesse trabalho, a noção de língua priorizada foi a de língua como código a ser decodificado pelo aluno surdo (e não só pelos surdos), no qual privilegia-se o uso da forma em detrimento do conteúdo e do diálogo. O que fica de investigação futura é perceber de que modo uma concepção de língua que priorize o código, ou qualquer outra concepção, na apropriação da escrita de LP pelo surdo contribuem para o não fracasso da escrita nas escolas, uma vez que muitas pesquisas apontam para um crescimento frequente do que a escola chama de fracasso escolar na escrita realizada por eles, talvez dada a não relação entre aquele que enuncia com o quê/modo enuncia, ou seja, a relação sujeito/história. Assim, essa pesquisa se constitui como uma reflexão no campo da escrita de língua portuguesa para surdos, tendo em vista que se faz necessário (re)pensar as concepções de língua estão sendo adotadas no ensino dessa enquanto segunda língua nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO M. F. C. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-163.
- ABAURRE, M. B. M.. A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 205-232.
- ANDRADE, M. M. F. de. **Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013\\_100134\\_maly.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100134_maly.pdf). Acesso em: 9 maio. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Constituição Federal**, Brasília, 1988.
- BRASIL, **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**, MEC, Brasília, 2002.
- CAGLIARI, L. C. **O segredo da alfabetização**. Jornal da Alfabetizadora, Porto Alegre, v. 4, n. 20, 1992. p. 9-11.
- CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 1, 2010. p. 171-193.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CHACON, L.; BERTI, L. C. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: Carmen Lúcia Barreto Matzenauer; Ana Ruth Moresco Miranda; Ingrid Finger; Luís Isaias Centeno do Amaral. (Org.). **Estudos da linguagem - VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Estudos da linguagem - VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. 1ªed. EDUCAT: Pelotas, v. Único, 2008. p. 273-289.
- CORRÊA, M. L. G. Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas de escritas: identidades em jogo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00127.pdf> Acesso em 25/10/2019.

CORRÊA, M. L.G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: POSSENTI, S; CHACON, L. **Cadernos da F.F.C. Análise do discurso**. Marília: UNESP, 1991, p. 165 -185.

CORRÊA, M. L.G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001 p.135-166.

CORRÊA, M. L.G. **Linguagem e comunicação social**: visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

CORRÊA, M. L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parabolis Editorial, 2009.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. Escrita e interação. In: **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. In: Orgs: Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. Ed. São Paulo: contexto, 2012, p. 31-52.

KOMESU, F. C.; TENANI, L. E. **A relação fala-escrita em dados produzidos em contexto digital**. Scripta (PUC-MG), v. 13, 2010. p. 203-217.

LEMOS, C. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras. 1998. p. 13-32.

NASCIMENTO, M. D. F. do; SANTOS, A. S. **Língua portuguesa para alunos surdos: que língua é essa?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras: Libras, Rio Branco, 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In FERNANDES, E. (org.); SILVA, A. C. **Surdez e bilinguismo**. 7.Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 27-37.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: perspectiva de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2013.

SALLES, H. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol. 2. MEC, SEESP, Brasília, 2005.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação: Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. 26<sup>a</sup> ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 1995[1916].

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. In: Ariane Alhadas Cordeiro. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. p. 115-120 Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/115-120-Letramentos-Sociais.pdf>, Acesso em: 20/10/2019.