

## A PRESENÇA DA INTERLÍNGUA NA ESCRITA DO PORTUGUÊS POR PESSOAS SURDAS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n3-049>

Data de submissão: 07/02/2025

Data de publicação: 07/03/2025

**Adriana Bezerra de Lima Silva Pontes**

Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade de Pernambuco

E-mail: [adriana.silvapontes@upe.br](mailto:adriana.silvapontes@upe.br)

**Tarcia Regina da Silva**

Professora Associada e Livre-docente da Universidade de Pernambuco. Doutora em Educação pela

Universidade Federal da Paraíba

E-mail: [tarcia.silva@upe.br](mailto:tarcia.silva@upe.br)

---

### RESUMO

Este artigo aborda o processo da escrita do português, por pessoas surdas, tendo como objetivo geral elencar alguns elementos do percurso de aprendizagem do português escrito por esses sujeitos. Entre eles está a compreensão de que a pessoa surda trará elementos da estrutura da Língua Brasileira de Sinais – Libras para a escrita do português. Essa questão é significativa, pois a pessoa surda aprende o português escrito como aprendiz de uma segunda língua. Adotamos como procedimentos metodológicos uma pesquisa de cunho qualitativo, de revisão bibliográfica e utilizamos uma pesquisa-ação. Ela foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Recife (PE). Participou deste trabalho uma estudante surda que era usuária da língua de sinais. Diante disso, salientamos a presença da interlíngua na escrita do português pela pessoa surda, pois ela é aprendiz de uma segunda língua e isto faz parte do processo de construção da sua aprendizagem. Dessa maneira, a pedagogia visual é um caminho eficaz na estratégia de aprendizagem da pessoa surda.

**Palavras-chave:** Interlíngua. Escrita. Português. Pessoas surdas.

## 1 INTRODUÇÃO

A história da educação de pessoas surdas está permeada de concepções de ensino e aprendizagem que não foram pensadas e formuladas para atender a sua realidade linguística. O oralismo é um método, que conforme apontam Perlin e Strobel (2006) visa enquadrar a pessoa surda ao mundo de ouvintes. Perlin e Strobel (2006, p. 19) apontam suas características: “tem muitos métodos orais diferentes na educação com os surdos, ‘o oralismo’ é um dos recursos que usa o treinamento de fala, leitura labial, e outros, este recurso é usada dentro das metodologias orais”. Este método é uma possibilidade de escolha de aprendizagem, entretanto, ele não deve ser posto como o único caminho.

O bilinguismo surge como metodologia inovadora que busca o aprendizado da língua de sinais. No Brasil, a Libras como primeira língua do surdo e a língua oral do país na modalidade escrita como segunda língua, no Brasil a língua portuguesa (Azevedo, 2002, p. 826). Ele compreende a pessoa surda, como sujeitos visuais e isto está diretamente ligado à língua de sinais e sua cultura.

Mesmo quando a pessoa surda recebe uma educação bilíngue, há elementos da Libras na escrita do português. Santos, Gomes e Sousa (2013) evidenciam a influência da Libras no português escrito, através de uma pesquisa sobre a escrita de alunos surdos que estavam no ensino fundamental, apontando que esses estudantes interagem no plano visuogestual, que possuem interfaces com a oralidade, ou seja, que eles tendem a escrever baseado nos sinais e na estrutura da Libras. Na escrita desses sujeitos, há elementos de alternâncias e justaposições das línguas envolvidas – oral e de sinais. Há, também, uma instância interativa bimodal (uso concomitante de fala e sinais), por meio da qual a língua de sinais pode interferir na estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposições, tempo verbal, concordâncias nominal e verbal).

Por isso, este artigo tem como objetivo geral: elencar alguns elementos do percurso de aprendizagem do português escrito por pessoas surdas. Entre eles está a compreensão de que a pessoa surda trará elementos da estrutura da Libras – Língua Brasileira de Sinais, para a escrita do português. Tem como objetivo específico: apresentar caminhos que fomentem a aprendizagem do português escrito para pessoas surdas.

Este trabalho tem duas seções, na fundamentação teórica: a primeira relata o processo de interlíngua. A construção de sua performance e seus processos centrais, trazendo uma reflexão de cada processo com a escrita do português, por pessoas surdas. A segunda aponta estratégias de aprendizagem baseadas na pedagogia visual. A importância de recursos visuais na aprendizagem, com destaque na estratégia da utilização de mapa conceitual.

Assim, buscamos provocar reflexões sobre como a pessoa surda aprende o português escrito, como aprendiz de uma segunda língua, pois adotamos a compreensão que a educação bilíngue é metodologia de ensino mais adequada para a pessoa surda, conforme apontam Lodi *et al.* (2010).

## 2 O PROCESSO DE INTERLÍNGUA

Segundo Selinker (2020), para aprender uma segunda língua é necessária uma metodologia de ensino que aponte uma saída do que é preciso para o aprendiz apropriar-se da mesma. Ele ainda enfatiza que o importante não é o êxito ou fracasso de quem aprende uma segunda língua, mas o processo da aprendizagem e nele perceber-se os percursos trilhados pelo aprendiz.

Para explanar elementos importantes da psicologia do aprendizado da segunda língua, é relevante compreender algumas características da estrutura psicológica do adulto, ou seja, o modo como sujeitos bilíngues fazem, o que Weinreich (1953 *apud* Selinker, 2020, p. 278) denominou como:

“Identificações interlinguais”. Em seu livro de 1953, *Languages in Contact*, o autor discute — ainda que brevemente — a necessidade prática de considerar, nos estudos do bilinguismo, que tais identificações (como as de um fonema em duas línguas, uma relação gramatical em duas línguas, uma característica semântica em duas línguas) foram feitas pelo indivíduo em questão numa situação de contato linguístico. Embora Weinreich conduza muitas questões linguísticas e psicológicas, ele deixa completamente em aberto questões relativas à estrutura psicológica na qual acreditamos existirem essas “identificações interlinguais”; presumimos que essa estrutura psicológica exista e que ela está latente no cérebro, ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua.

Nesta concepção de estrutura psicológica latente, o conceito que é mais semelhante é a estrutura a linguística latente de Lenneberg (1967 *apud* Selinker, 2020, p. 278). Segundo o autor, apresentaria as seguintes características:

(a) é uma disposição pré-formulada no cérebro; (b) é a contrapartida psicológica do conceito de gramática universal; (c) é transformado pela criança em estrutura atualizada de uma gramática particular, em função de determinados estágios maturacionais.

Esta pesquisa considera a existência da estrutura linguística latente, conforme descrita por Lenneberg. Será considerado que há, também, uma organização já estruturada no cérebro, que para algumas pessoas é diferente da estrutura linguística latente de Lenneberg, e funciona unida a ela. Entretanto, adotaremos o modelo de Lenneberg (1967).

Selinker (2020, p. 278) diz que: “não há nenhuma garantia de que essa estrutura latente será ‘atualizada’ na estrutura real de qualquer língua natural isto é, não há garantia de que uma tentativa de aprendizado será bem-sucedida”. Há chances de ter uma sobreposição entre a aquisição dessa estrutura linguística latente e outras estruturas intelectuais. Entretanto, na estrutura linguística latente

descrita por Lenneberg (1967), há um relevante êxito da aprendizagem de uma segunda língua. A tentativa de aprender, seja ela bem-sucedida ou não, será relevante considerar, visto que eles acionam uma estrutura diferente:

Embora ainda determinada geneticamente (que chamaremos aqui de estrutura psicológica latente), sempre que tentam produzir uma sentença na segunda língua, ou seja, sempre que tentam expressar, numa língua que estão aprendendo, significados que possivelmente já lhes sejam familiares. (Selinker, 2020, p. 278).

Diante disto, Selinker (2020, 280) vai dizer que há um sistema linguístico em paralelo, ao que existe da língua alvo da aprendizagem:

Como é possível observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não são idênticos aos produzidos pelo falante nativo para expressar o mesmo significado, então somos praticamente obrigados a estabelecer como hipótese a existência de um sistema linguístico em separado, o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu output, produzir uma norma na língua-alvo. A esse sistema linguístico chamaremos “interlíngua”.

Antes de descrever os processos psicolinguísticos, outra compreensão importante é o conceito de fossilização, pois é o mecanismo que também existe na estrutura psicológica latente descrita anteriormente.

Os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua materna específica tenderão a manter em sua interlíngua referente a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele receber em língua-alvo. (Selinker, 2020, p. 281).

A compreensão do conceito de fossilização contribui no entendimento da construção da performance em interlíngua e em seus processos centrais, que segundo Selinker (2020) são:

- a) transferência linguística: regras e subsistemas fossilizáveis que ocorrem na performance em interlíngua são resultado da língua nativa. A pessoa surda, usuária da Libras (L1), trará como base elementos da língua de sinais, na escrita do português (L2);
- b) transferência de treinamento: regras e subsistemas fossilizáveis são resultados de itens identificáveis nos procedimentos de treinamento, como por exemplo, regras e subsistemas são incorporados ao sistema linguístico da pessoa surda, em decorrência da instrução para a aquisição da L2;
- c) estratégias de aprendizado de segunda língua: a pessoa surda consegue identificar e utilizar estratégias eficazes para seu aprendizado de L2, assim, objetivando desenvolver-se na língua alvo, neste caso, o português escrito. Ela também tem uma tendência cultural. Selinker (2020, p. 284-285) pontua que “as estratégias para lidar com o material da língua-alvo evoluem

sempre que o aprendiz percebe, conscientemente ou não, que ele não possui competência em relação a algum aspecto da língua-alvo”. Ele ainda elucida que: “em muitas situações interlinguais é a tendência, por parte dos aprendizes, de reduzir a língua alvo a um sistema mais simples do que ele realmente é” (Selinker, 2020, p.285);

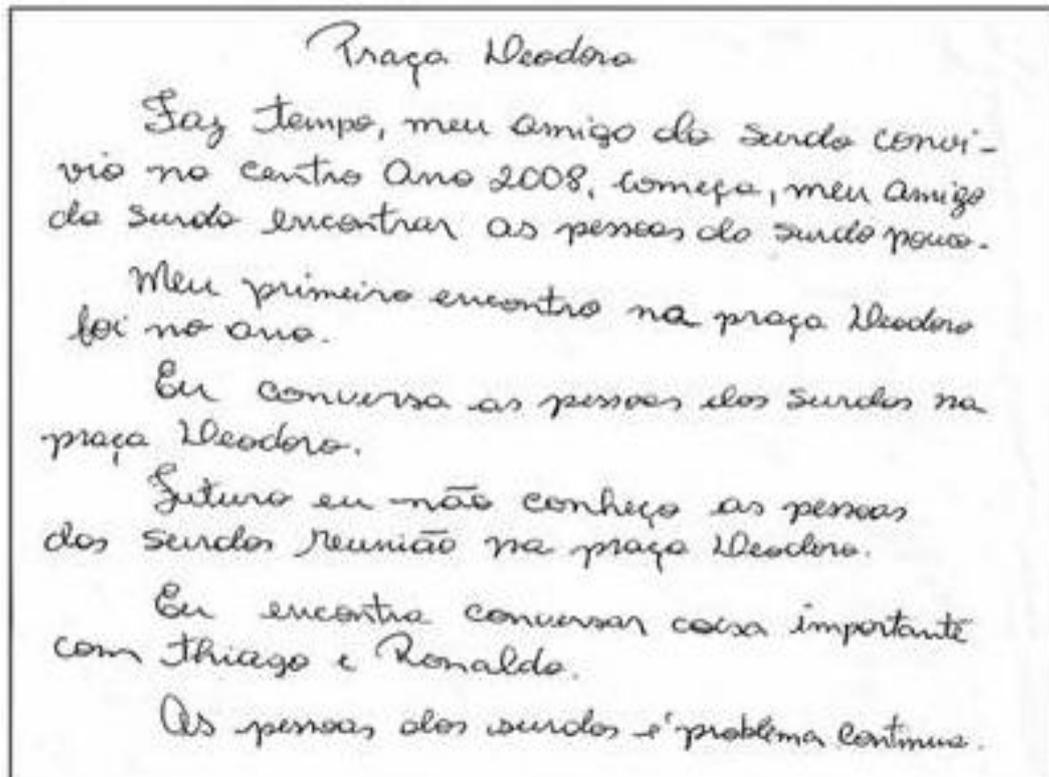
- d) estratégias de comunicação em segunda língua: acredita-se que possui o suficiente da língua-alvo para se comunicar, utilizando meios inadequados;
- e) supergeneralização do material linguístico da língua alvo: a pessoa surda entende que as características semânticas da L2 podem ser aplicadas para todas as regras da L2.

São processos relevantes para o aprendizado de segunda língua. Às vezes, as estruturas linguísticas em interlíngua nunca são realmente erradicadas na maioria dos aprendizes de segunda língua e tendem a reaparecer regularmente em performances produtivas da interlíngua, sobretudo em momentos de ansiedade, dispersão e nos casos em que o aprendiz vai tratar em segunda língua de assuntos que são novidade para ele. Conforme enfatiza Selinker (2020, p. 285-286):

É essa observação que nos permite alegar que essas estruturas psicolinguísticas, mesmo quando aparentemente erradicadas, ainda estão, de algum modo, presentes no cérebro, armazenadas por um mecanismo de fossilização (primariamente através de um desses cinco processos) numa interlíngua. Podemos ir além, propondo como hipótese que as identificações interlinguais que unem psicologicamente os três sistemas linguísticos (LN, IL e LA) são ativadas numa estrutura psicológica latente sempre que um indivíduo tenta produzir sentenças na língua-alvo.

Podemos perceber isso no exemplo da imagem a seguir:

Imagem 1: Escrita de uma pessoa surda



Fonte: Zaqueu, 2019, p.7.

A escrita acima é de uma pessoa surda e nela está presente a interlíngua. A língua alvo é o português escrito, mas há característica da língua de sinais na escrita, como por exemplo: faltam conectivos e alguns verbos conjugados de forma inadequada. Na língua de sinais, são poucos os conectivos usados e o verbo é usado de uma única forma. Para indicar passado, presente e futuro, geralmente é usado outro sinal mais o sinal do verbo utilizado.

Esta característica não é apenas restrita ao aprendiz surdo, como mostra a imagem abaixo.

Quadro 1: Escritas de ouvintes aprendendo outros idiomas

No seguinte dia ----- Em português: No dia seguinte. Observa-se claramente uma interferência do sistema linguístico da língua inglesa, pois os adjetivos, naquele idioma, são frequentemente usados antes dos substantivos.

Nós fomos a jogar futebol ----- Em português: Nós fomos jogar futebol. Observa-se, nesse caso, uma transferência direta das regras do futuro em espanhol para o português, visto que em língua espanhola, pode-se expressar o futuro também usando a estrutura: verbo “ir” (em presente de indicativo) + “a” + infinitivo. Por exemplo: Yo voy a trabajar mañana.

Então, com amigos, gastamos algum tempo ----- Em português: Então, com amigos, passamos algum tempo. Em inglês, o verbo SPEND tem dois sentidos mais usuais que são Passar e Gastar, portanto, aí reside a inadequação da escolha do aprendiz, que, ao escolher a segunda aceção, denota interferência da língua inglesa na aprendizagem de português.

Fonte: Bastos, 2016, p. 84-85.

Os exemplos dos aprendizes acima, que têm como primeira língua tanto o espanhol como o inglês, no processo de aprendizagem do português, importam da sua primeira língua elementos da sua estrutura gramatical.

Com isso, é importante perceber que a interlíngua é algo presente no percurso da aprendizagem e ajudará nesta presente pesquisa, a compreender a aprendizagem da pessoa surda. Também é relevante na sua aprendizagem uma educação bilíngue, como mostrará a próxima sessão.

## 2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM BASEADAS NA PEDAGOGIA VISUAL

Considerando que a visualidade para a pessoa surda é um meio para que a linguagem seja adquirida, se faz necessário que no âmbito no qual sejam valorizados os recursos visuais. (SANTOS, 2018 p.5). Segundo Lebedeff (2010 *apud* Santos 2018, p. 5) “essa não apenas nos instrumentos de apoio para o aprendizado, mas sim como práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção de significados e de conhecimento”.

As estratégias pedagógicas que tenham como suporte recursos visuais, dentre essas estão os mapas conceituais, que segundo Moreira (2013 *apud* Santos, 2018 p.3) são:

Compreendidos como “representações externas que de alguma forma refletem representações internas (mentais) de quem faz o mapa”, e podem ser usados como recurso instrucional, para facilitar a apresentação de um determinado tópico, assim como na avaliação da aprendizagem e na análise conceitual de conteúdos curriculares.

Essas estratégias se apoiam na Pedagogia Visual, segundo Santos (2018), pois se apresentam como formas de explorar a visualidade, tanto da língua de sinais como dos demais recursos tecnológicos e sociais relacionados à imagem.

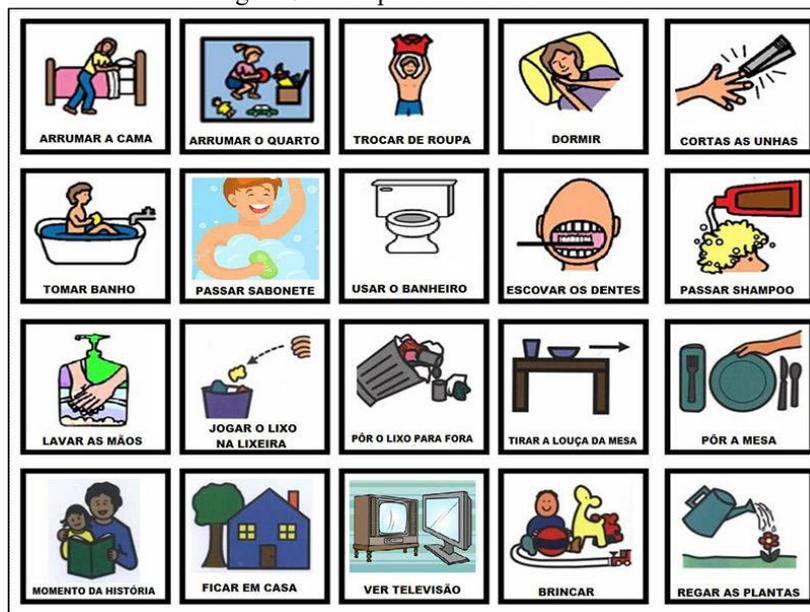
Lobato e Bentes (2018 *apud* Santos, 2018, p. 6) ainda pontuam:

O Mapa Conceitual é um elemento que possui diversos conceitos que indicam relações entre cada conceito ou palavra os quais usamos para representar algo no mapa. É relevante pontuar

que devem estar claros no mapa quais os conceitos contextualmente mais significativos e quais os conceitos secundários ou específicos. Sendo que, em determinado Mapa Conceitual, as setas podem ser utilizadas para dar um sentido de direção a determinadas relações conceituais.

A imagem a seguir mostra um exemplo de mapa conceitual:

Imagem 02 – Mapa Conceitual Interativo



Fonte: Apae, 2020.

Percebe-se que além das imagens de lugares, pessoas e objetos, há o recurso da escrita da palavra. Isto contribui para que a pessoa surda comece a internalizar a escrita do português. Outro ponto importante é que nenhuma palavra foi omitida, por exemplo: regar as plantas. Na língua de sinais, só é necessário fazer o sinal de regar e planta. Entretanto, Santos apresenta um padrão de escrita a ser compreendido.

O mapa conceitual é um exemplo, mas há outros recursos visuais que facilitam a aprendizagem da pessoa surda, como vídeos, infográficos e outros. Isto viabiliza a criação de um contexto inclusivo mais adequado às suas necessidades, apresentando uma forma visual de acesso ao conhecimento.

Então, tanto na utilização da sequência didática como em outra estratégia de ensino e aprendizagem faz-se necessário a utilização desses instrumentos do conhecimento, que são os recursos visuais.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa. Destacamos a escolha de uma pesquisa de cunho qualitativa, pois ela aproxima o objeto de pesquisa do pesquisador traduzindo

e expressando sentidos do mundo social do estudo. Segundo Stake (2016) significa que o “seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. Como fizemos a pesquisa com participantes surdos(as), os elementos que tange às especificidades humanas delas são primordiais na compreensão e execução de todas as etapas, bem como nas análises dos resultados da pesquisa.

Utilizamos a pesquisa-ação, pois segundo Franco (2005), baseia-se a partir de uma situação social concreta a modificá-la e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Tripp (2005) mostra as fases do ciclo básico da investigação-ação:

- i. planejar uma melhora da prática - isso implicou na escolha da escola, os participantes da pesquisa e o instrumento da sequência didática para a coleta de dados e o produto final, que foi um caderno de orientações;
- ii. agir para implantar a melhora planejada, com a aplicação e observação da sequência didática; monitorar e descrever os efeitos da ação, através dos registros observados e avaliar os resultados da ação, diante de todos os elementos do processo. Com isso, foi ofertado um caderno de orientações, que cooperará, possivelmente, na aprendizagem do português escrito, como segunda língua para surdos(as).

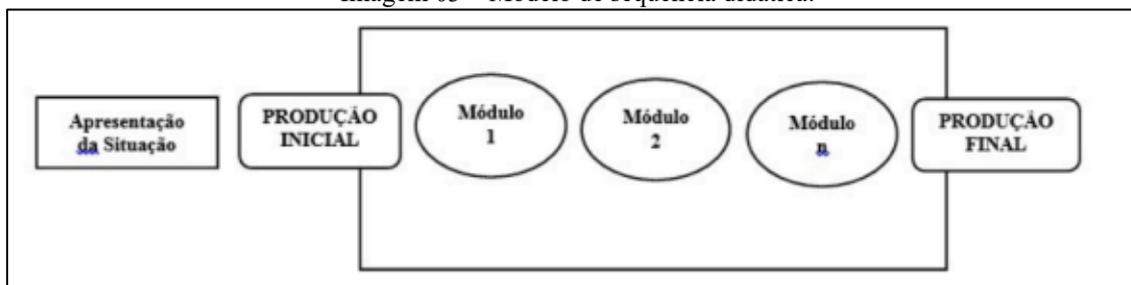
No que concerne ao instrumento de intervenção, utilizamos à sequência didática, realizamos um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo, usando o texto dissertativo-argumentativo. Ele é usado em alguns exames, como parte do requisito da prova para ingresso ao ensino superior e em outras situações do cotidiano. Também é conhecido popularmente como redação<sup>1</sup>. Carneiro (2020, p.83) aponta que: “nessas provas exigem-se dos alunos soluções para problemas apresentados nos comandos de produção, ou seja, ao compreenderem o que se pede no comando de produção, os alunos devem argumentar uma possível solução”. Carneiro (2020) ainda coloca que o momento da argumentação é valioso, pois é permitido que o(a) educando(a) se coloque, ou seja, traga seu ponto de vista e suas reflexões.

Dolz *et al.* (2004) dizem que a sequência didática contribui para fornecer ao educando (a) a prática de gêneros que ele (a) não domina e linguagens novas ou dificilmente domináveis. A seguir a estrutura de uma base de uma sequência didática.

---

<sup>1</sup> Redação, aqui empregado, refere-se ao texto dissertativo-argumentativo e não ao processo de escrita mais influente sobre o ensino de língua numa época, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida (GUEDES, 2009).

Imagem 03 – Modelo de sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Participou desta pesquisa uma estudante pertencente ao terceiro ano do ensino médio, tem dezenove anos de idade e é do sexo feminino.

Foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, na cidade de Recife. Esta instituição de ensino é apontada pela regional de ensino, do referido estado, com tendo uma grande quantidade de pessoas surdas matriculadas. Ela, historicamente, tem uma grande quantidade de estudantes surdos(as), integrantes da comunidade surda.

As atividades da pesquisa aconteceram na sala de recursos multifuncionais da respectiva instituição, onde há um ambiente apropriado para a execução das etapas da pesquisa: silêncio, mesa, cadeira e luz adequada. Este espaço funciona no período da manhã, como também da tarde. Os(a)s sujeitos surdos(as) iam para a pesquisa no período do contraturno do ensino regular. Os encontros ocorriam, semanalmente, com duração de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos a descrição e análise da sequência didática, como estratégia de intervenção e elencamos os instrumentos utilizados, neste processo, como também as descrições das intervenções e análise das produções escritas dos educandos surdos.

A sequência didática foi composta por 05 (cinco) intervenções, tendo como objetivo geral elencar alguns elementos do percurso de aprendizagem do português escrito por esse sujeito e como objetivo específico, identificar a presença da interlíngua no português escrito por pessoa surda. O modelo da sequência didática usado nesta pesquisa é o de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As análises dos dados serão descritas em quatro categorias: descrição das intervenções, análise da diagnose, análise da escrita e análise da reescrita.

##### 4.1 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO

No primeiro encontro, fizemos a apresentação da situação. Informamos ao estudante surdo que, durante toda a pesquisa, os textos trabalhados seriam dissertativo-argumentativos e que no

primeiro encontro seria um texto, no qual iria expressar sua opinião. Diante disso, analisaríamos a escrita e apresentaríamos algumas contribuições no processo de apropriação do português escrito como segunda língua.

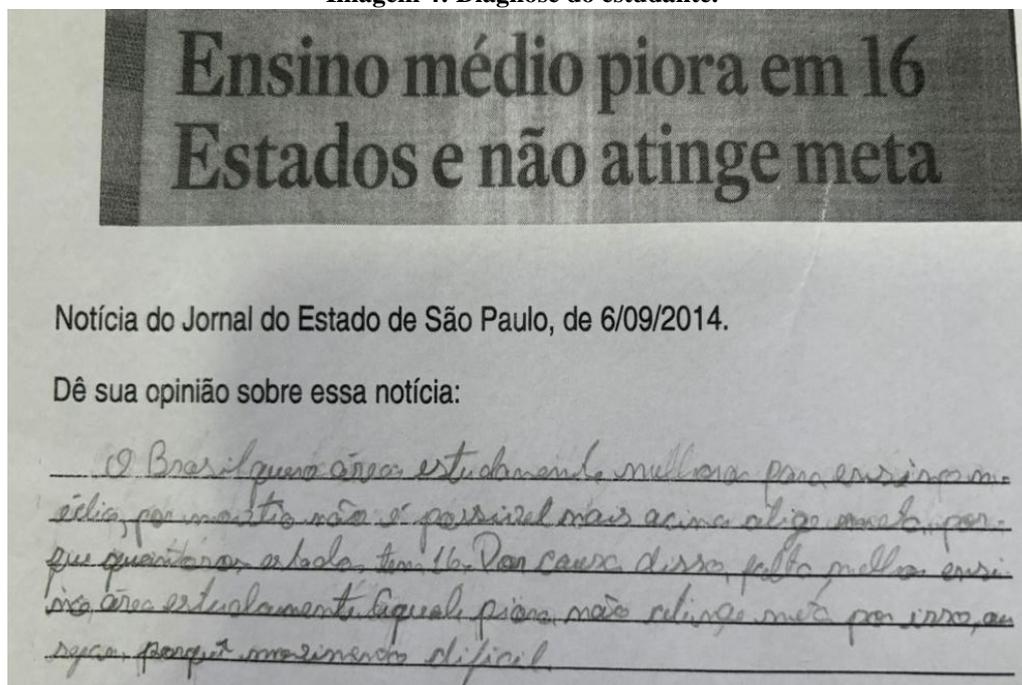
Depois, apresentamos uma lista com temas de textos dissertativo-argumentativos do ENEM – Exame Nacional Nacional do Ensino Médio, do período de 2002 a 2022. Utilizamos a base do ENEM, pois o participante surdo está no ensino médio e a forma avaliativa da produção textual deste exame é o texto dissertativo-argumentativo.

O estudante escolheu dois (2) temas, que despertaram mais interesse, a saber: trabalho infantil no Brasil (ENEM, 2005); e **a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira (ENEM, 2015). Essa ordem será trabalhada na sequência didática.**

**Apresentação da primeira escrita, cujo momento denominamos de diagnóstico (etapa da produção inicial) e sua análise.** Antes de entregar o texto, a atividade foi explicada toda em Libras, logo em seguida, sinalizadas as palavras que estão na imagem abaixo.

#### 4.2 ANÁLISE DA DIAGNOSE

**Imagem 4: Diagnóstico do estudante.**



Pode-se perceber que o estudante da pesquisa utiliza palavras do texto para compor sua escrita, como por exemplo: ensino médio na primeira linha e meta na quarta linha. Isto demonstra que se sente inseguro e procura apoio na sua escrita. Além disso, há uma presença da estrutura da Libras na escrita, como por exemplo, na primeira linha: “estudante melhorar” e a ausência de alguns conectivos,

pontuação e concordância nominal. É o que Selinker (1972, p.281) denomina de interlíngua “regras e subsistemas que falantes de uma língua materna específica tenderão a manter em sua interlíngua referente a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele receber em língua-alvo”.

#### 4.3 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA INTERVENÇÃO

No primeiro momento, foi apresentado o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=Q2uAVD5iWeM>, que está em Libras, no qual há uma explicação de como é uma estrutura do texto dissertativo-argumentativo e o que precisa ter nele: introdução, desenvolvimento e conclusão. Registramos que este vídeo está em Libras e com legendas.

No segundo momento, foi explicado o que é parágrafo e sua estrutura, utilizando os textos do Enem. Obejtivamos com isso mostrar a divisão do texto e que há uma relação entre as frases que há nele.

Depois, foram apresentadas imagens sobre a temática do texto Trabalho infantil no Brasil (ENEM, 2005). Na diagnose, não foram apresentadas imagens, mas, apenas, o texto com as letras do alfabeto da Língua Portuguesa.

**Imagem 5: trabalho infantil.**



Fonte: Motta, 2020.

**Imagem 6: trabalho infantil.**



Fonte: Fundação Abrinque, 2021.

**Imagem 7: trabalho infantil.**



Fonte: O Globo, 2015.

O uso de recursos visuais no processo de alfabetização e letramento de pessoas surdas é uma estratégia educacional que contribui para o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, conforme trecho a seguir:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (THOMA *et al.*, 2014, p.13).

Logo em seguida, foi solicitado que expressasse o que sabia sobre a temática em Libras. Assim, podia compartilhar seu conhecimento com a pesquisadora. Esse momento ocorreu em todos os



Logo depois, foi solicitado que pegasse os textos-base do ENEM e circulassem os artigos definidos: a, as, o e os. Em seguida, foi pedido que observasse o final das palavras, que vinham logo depois. Foi explicado que se a palavra terminasse com a, o artigo adequado para estar na frente dela, seria “a”. A mesma base da explicação para os demais, entretanto, enfatizando também que os artigos que tem “s” estão indicando plural. Outro ponto importante que foi destacado é que nem sempre no final da palavra irá ter um artigo, mas que com uma boa frequência de leitura iriam se apropriar mais do artigo adequado para essas palavras.

Em seguida, foi realizado um momento para ampliarem o seu vocabulário, com as seguintes palavras: infantil, crueldade e garantia. Elas estão nos textos-base trabalhados. Segundo Biderman (1996, p. 27), o vocabulário “exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística”.

Optamos por fazer a reescrita dos textos produzidos pelo estudante da intervenção passada. Seguimos com essa estrutura de intervenção: temática nova e na próxima intervenção sua reescrita. Santos (2011) diz que a reescrita oferece um percurso de reelaboração; é onde acontece a devida intervenção e o educador pode fornecer ao educando um retorno do que ele desenvolveu. Assim, possibilitando a ele uma reflexão sobre sua produção.

Nesta primeira reescrita, foi trabalhado como o estudante poderia reorganizar seu texto e suas ideias, oferecendo-se ainda um padrão de escrita<sup>2</sup>, sem aprofundar a explicação de como fazer pontuação, uso de conectivos e outros.

#### 4.6 ANÁLISE DA REESCRITA

##### Imagem 9: primeira reescrita do estudante.

No Brasil ainda há trabalho escravo e crianças, pois  
 tem uma grande desigualdade social.  
 As crianças sofrem por que não estão na escola. Preci-  
 sam trabalhar para ajudar dentro de casa. Muitas famil-  
 ias precisam do dinheiro para ajudar dentro de casa.  
 É importante a criança não trabalhar. É lei para  
 que a criança não possa trabalhar.  
 O governo não precisa diminuir as desigual-  
 dades sociais, com políticas públicas.

O estudante sinalizava<sup>3</sup> suas ideias e a pesquisadora indagava sobre como poderia ser colocado no português escrito. Depois de sua resposta, a pesquisadora sinalizava como seria transcrito para o

<sup>2</sup> Caso o estudante escrevesse o verbo no infinitivo ou sem conectivo, era mostrada a grafia correta.

<sup>3</sup> No momento da análise das escritas e reescritas, o termo “sinalização” é usado para dizer que está sendo executado algum sinal em Libras.

português escrito. Na reescrita deste mesmo texto, foi mostrado ao estudante, que tinha colocado todas suas ideias em um único parágrafo, na primeira escrita que, quando ideias semelhantes terminavam, precisava-se mudar de parágrafo.

#### 4.7 DESCRIÇÃO DA QUARTA INTERVENÇÃO

No primeiro momento, foram apresentadas imagens sobre a temática do texto *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira* (ENEM, 2015). Na sequência, foi solicitado que expressassem o que sabia sobre a temática em Libras e compartilhasse suas ideias. Esse momento, Santos (2011) denomina como pré-escrita, ou seja, a preparação para a escrita. Isto implica em seleção, avaliação do que vai ser escrito, discussões significativas para o educando, entre outros.

Depois disto, os textos-base do ENEM foram traduzidos em Libras pela pesquisadora.

**Imagem 10: violência contra a mulher.**



Fonte: Glock, 2022.

**Imagem 11: violência contra a mulher.**



Fonte: Correio Brasiliense, 2023.

Antes de realizar a escrita, fizemos algumas reflexões sobre o uso de conectivos. Fernandes (2012, p.62) explica que:

Essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais "simplificada" em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

Uma estratégia utilizada, na ocasião, foi o uso de classificadores<sup>4</sup> para explicar o uso de alguns conectivos. Segundo Quadros e Karnopp (2004), os classificadores são capazes de incorporar a informação verbal da sentença como, por exemplo, a forma do objeto, número e grau e, por essa razão, são denominados por alguns autores de “predicados complexos”. Destacam que esse tipo de construção rompe com as regras fonológica, morfológica e sintática da Libras.

<sup>4</sup> Pizzio, *et al.*, 2009 afirmam que “sua função é descrever visualmente a forma, o tamanho, a textura, o paladar, o cheiro, os sentimentos, o “olhar”, os “sons” do material, do corpo da pessoa e dos animais”.

No exemplo a seguir, o primeiro classificador indica que várias pessoas estão andando e no segundo, elas se cruzam. Neste classificador é possível trabalhar o conectivo “e”, que transmite a ideia de adição, como também toda a estrutura de uma frase.

**Imagem 12: classificadores.**



Fonte: Dias e Sousa, 2011.

Há conectivos na Libras, alguns são realizados por classificadores, mas já existem diversos sinais para alguns conectivos, como pontua Silvério (2021, p.22)

Diversos conectivos em LP possuem correlação direta com conectivos em Libras, havendo um sinal exato para uma palavra, como exemplo o conectivo adversativo referente à “MAS”, o explicativo referente à “PORQUE”, o de conclusão referente à “ENTÃO”, entre outros. Alguns outros conectivos não possuem essa correlação direta entre as línguas, como é o caso do conectivo de sequência temporal “ENQUANTO”. Dessa forma, a transferência de conhecimento linguístico entre a Libras e a LP escrita não acontece de maneira tão direta no desenvolvimento da leitura da L2.

No texto trabalhado, nessa intervenção, há os conectivos “que” e “mais”. Para estes existem sinais específicos. Quando aparecia conectivo como “enquanto” citado por Silvério, buscávamos sinônimos, por exemplo: “enquanto” geralmente tem uma conotação de “sempre que” e para estas palavras há sinais. Então, percebiam que poderiam ampliar seu vocabulário e diversificar o uso de palavras, quando fossem escrever.

Desse modo, além do uso de classificadores, podem ser usados sinais já existentes na Libras, não apenas no suporte da compreensão de conectivos, mas também em outros contextos.

Foi solicitado que escolhesse palavras no texto, nas quais não sabia o seu significado e apontaram as expressões patrimonial e persistência. Foram explicados os seus significados e as maneiras que elas podiam ser utilizadas. Em seguida, realizaram a escrita dos seus textos.

#### 4.8 ANÁLISE DA ESCRITA

Imagem 13: segunda escrita do estudante.

Violência contra a mulher sociedade Brasileira  
 O maior da violência física ainda ~~é~~ <sup>é</sup> muitas mulheres  
~~que sofrem.~~  
 Acontecer violência física nos 30 anos  
 decorridos entre 1980 e 2010 assassinadas no País de  
 82 mil mulheres. O número de mortes é 1.353  
 Para 4.966, por causa rapidez.  
 O Gênero Violência abusiva como mulheres ligas 130  
 física melhor menor que outras.

#### 4.9 DESCRIÇÃO DA QUINTA INTERVENÇÃO

No primeiro momento, foi realizada a reescrita do texto, **parágrafo por parágrafo. Depois que o participante sinalizava o que tinha escrito, a pesquisadora fazia um português sinalizado.**

No segundo momento, que denominamos de autoavaliação, foi solicitado que expressassem em Libras o significado desses momentos de aprendizagem. O estudante falou: **“gostei muito, sinto que apreendi e gostei bastante de você (pesquisadora)”**.

Na sequência, foram apresentadas suas primeiras escritas (diagnose) e foi solicitado que lessem a atual. Realizou-se seguinte reflexão: Percebe que se apropriou mais do português escrito? Concordou.

Por fim, a pesquisadora deu um *feedback* de como o estudante se desempenhou no processo, registrando que o engajamento dele foi fundamental para que o aprendizado acontecesse.

#### 4.10 ANÁLISE DA REESCRITA

Imagem 14: segunda reescrita do estudante.

A violência contra a mulher na  
 sociedade brasileira ainda é alta. A  
 Secretaria de Políticas para as mulheres (2019)  
 diz que em 30 anos foram mais de 82 mil  
 mulheres assassinadas.  
 O homem podem provocar vários vio-  
 lências: a física, sexual e outras.  
 a sociedade precisa denunciar qualquer  
 violência contra a mulher. Existe o te-  
 lefone 180, na qual a população pode fazer  
 uma denúncia e não se identificar. To-  
 do vai ajudar a reduzir os índices de  
 violência contra a mulher.

Percebe-se que, na reescrita, com as inferências do(a) educador(a), o texto cresce em qualidade da coerência e da coesão. Segundo Santos (2011), o *feedback* leva ao aprendizado.

Nota-se que ainda possuíam dúvidas, como na escrita da palavra “violência” na primeira linha. Pergunta a pesquisadora usando datilologia, é assim a palavra: “viocencia” e depois fez o sinal da palavra. A pesquisadora fez a datilologia da palavra e ele conserta no seu texto. Outro ponto foi quando terminou de escrever e voltou ao texto, percebendo que tinha iniciado os últimos dois parágrafos com letra maiúscula e também consertou.

Percebe-se que, na reescrita, o texto cresceu em qualidade da coerência e da coesão. Ainda há dúvidas como, por exemplo, psicológica, na linha sexta, pois é uma palavra que possui mais letras e no momento que realiza separação silábica.

Observa-se que demonstra um emprego mais consistente da gramática da Língua Portuguesa escrita, em seus níveis morfológico e sintático, usando, mais adequadamente, os verbos, flexões nominais e elementos gramaticais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aprendizagem do português escrito para ouvinte é pautada por recursos sonoros, entretanto, a pessoa surda é por instrumentos visuoespaciais.

Os recursos visuais fazem parte do processo de letramento da pessoa surda, ou seja, é fundamental para sua aprendizagem uma pedagogia visual. Entendemos, assim, que a língua de sinais é uma língua gesto-visual, a não utilização de recursos visuais pode gerar dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Identificamos que o surdo usuário de Libras que estuda a Língua Portuguesa, na modalidade escrita é um aprendiz de segunda língua (L2), por isso seu processo de aprendizagem de uma nova língua é semelhante ao dos demais aprendizes de qualquer outra segunda língua. Em outras palavras, ele é estrangeiro no sentido linguístico e tem suas especificidades, pois sua modalidade de língua é visuogestual.

O fato de ocorrer à ausência de alguns conectivos e verbos sem conjugações, por exemplo, na escrita do português por pessoas surdas, apontam que elas estão trazendo elementos de sua primeira língua, neste caso a Libras. Entretanto, isto geralmente é associado ao fato da pessoa surda não escutar, mas o treino excessivo da fala, como o método do oralismo, segundo Perlin e Strobel (2006) é uma barreira na aprendizagem.

Com isso, é necessário que educadores, sobretudo o da língua portuguesa conheçam a língua de sinais, assim compreenderá onde e como realizar a mediação necessária para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva.

## REFERÊNCIAS

- APAE. Organização da rotina autista em casa. Disponível em: <https://www.apae.floripa.br/site/midias/blog/organizacao-da-rotina-autista-em-casa>. Acesso em: 26 de out. 2024.
- AZEVEDO, L. et al. 63. Libras como firmamento da cultura surda: extensão social, política e educacional. *Revista Philologus*, v. 28, n. 84 Supl., p. 822-30, 2022.
- BIDERMAN, M. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa: revista de linguística*, v. 40, 1996.
- CARNEIRO, Otávio Felipe; DIAS, Wesley Mateus. A compreensão responsiva no gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo. *Revista Diálogo e Interação*, v. 14, n. 1, p. 81-98, 2020.
- CARNEIRO, Otávio Felipe; DIAS, Wesley Mateus. A compreensão responsiva no gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo. *Revista Diálogo e Interação*, v. 14, n. 1, p. 81-98, 2020.
- CORREIO BRAZILIENSE. Feminicídio: uma luta além das leis. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2023/11/6660571-feminicidio-uma-luta-alem-das-leis.html>. Acesso em: 02 de jun. de 2023.
- DIAS JÚNIOR, J. F. ; SOUSA, W. P. A. Libras III. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. Gêneros orais e escritos da escola. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FERNANDES, S. Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras. 2.ed. Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, 2012.
- FRANCO, S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 483- 502, 2005.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. Trabalho infantil ainda é realidade para 1,7 milhão de crianças e adolescentes no Brasil. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/trabalho-infantil-ainda-e-realidade-para-17-milhao-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 05 de jan. 2024.
- GLOCK, C. Mulheres pedem políticas efetivas contra feminicídio Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2022/05/mulheres-pedem-politicas-efetivas-contrafeminicidio>. Acesso em: 02 de jun. de 2024.
- GUEDES, P. C. Olhar, imaginar, organizar, escrever. In: \_\_\_\_\_. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 87-121.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2005. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

LODI, A. ; HARRISON, K. ; CAMPOS, S. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOTA, N. Trabalho Infantil. Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/trabalho-infantil>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

O GLOBO. Trabalho infantil é causa de abandono escolar e vulnerabiliza milhões no mundo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/trabalho-infantil-causa-de-abandono-escolar-vulnerabiliza-milhoes-no-mundo-16401313>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

PERLIN, G.; STROBEL, K. Fundamentos da educação de surdos. Florianópolis:UFSC, 2006.

PIZZIO, A. et al. Língua Brasileira de Sinais III. Apostila UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Santa Catarina, 2009.

QUADROS, R. ; KARNOPP, L. Língua brasileira de Sinais: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

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

SANTOS, F. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 8, p. 1-16, 2011.

SANTOS, J. et al. Pedagogia visual na educação de surdos: uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica. Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, v. 5, 2018.

SANTOS, D. ; GOMES, I. ; SOUSA, W. A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas. In: I Congresso Nacional de Alfabetização, 2013, Belo Horizonte.

SELINKER, L. Interlíngua. Revista Diadorim, v. 22, n. 1, p. 275-295, 2020.

SILVÉRIO, C. Conectivos da Língua Portuguesa escrita: um estudo do processamento de leitura pelo surdo. Juiz de Fora, 2021.

STAKE, E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Penso Editora, 2016.

THOMA, A.S. et al. Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 30 set. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 03, p. 443-466, 2005.

ZAQUEU, Livia Conceição Costa; ALVES, Dirce Socorro Ribeiro; DA SILVEIRA, Francisca Morais. O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-22, 2019.