

KELLY PRISCILLA LÓDDO CEZAR

**UMA PROPOSTA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO
DA ESCRITA FORMAL PARA SURDOS
BRASILEIROS E PORTUGUESES**



KELLY PRISCILLA LÓDDO CEZAR

UMA PROPOSTA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA ESCRITA FORMAL PARA SURDOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: História da ortografia da língua portuguesa (análise fonológica, morfossintática, semântica e pragmática)

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SP
2014

Cezar, Kelly Priscilla Lóddo

Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses / Kelly Priscilla Lóddo Cezar – 2014

165 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,

Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Luiz Carlos Cagliari

1. Linguística. 2. Língua portuguesa -- Ortografia e silabação.
3. Língua portuguesa -- Escrita. 4. Língua brasileira de sinais.
I. Título.

KELLY PRISCILLA LÓDDO CEZAR

UMA PROPOSTA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA ESCRITA FORMAL PARA SURDOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: História da ortografia da língua portuguesa (análise fonológica, morfossintática, semântica e pragmática)

Data da defesa: 14/02/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

Membro Titular: Alessandra Del Ré

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

Membro Titular: Angélica Rodrigues

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Membro Titular: Profa. Dra. Cristina Berti Larissa

UNESP – MARÍLIA Departamento de Fonoaudiologia.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

**Dedico às minhas VIDAS: Júlia e Mariana.
Filhas amadas, desejadas e esperadas. Aos meus
tão sonhados gêmeos: Matheus e Eduardo.**

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meu caminho.

Especialmente, ao meu Marido Jefferson por ter o dom de fazer sonhos se tornarem realidade: Te Amo!!!! O doutorado era um sonho quase que impossível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari pela dedicação, pelo apoio e principalmente pela confiança posta em mim. Suas palavras de incentivo e confiança guiaram todos meus passos nesses anos.

Aos colegas e aos professores do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, pelo convívio e amizade.

À professora Maria Filomena Candeias Gonçalves por acreditar em mim e no meu trabalho.

À professora Maria Raquel Delgado Martins pelos conhecimentos e materiais partilhados.

Aos professores Antônio Suárez Abreu e Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka pelas contribuições prestadas no exame de qualificação.

Aos diretores, coordenadores, professores das escolas investigadas pela receptividade e pela disponibilidade.

Aos alunos surdos – brasileiros e portugueses – que com paciência, atenção, amor e carinho se propuseram a participar da pesquisa durante todo o trabalho.

Aos professores, intérpretes-formadores de Libras e LGP que me colocaram no caminho da surdez.

Aos professores e amigos Edson Carlos Romualdo e Geiva Carolina Calsa por serem quem são e como são.

À receptividade e cientificidade do professor Paulo Vaz de Carvalho, em Lisboa.

Aos professores e amigos Pedro Barros e Ângela Lara pelo carinho.

Ao meu tio Luiz Matheus Lazaro (in memoriam) por ser um exemplo de amar sua profissão e de não desistir nunca. Pelo dom de ensinar a voar.

Aos meus pais Yara Lóddo Cezar e Adão de Jesus Gaudêncio por sempre estarem disponíveis e sempre atenderem ao meu chamado (Júlia e Mariana).

À minha sogra Beloni pela força e pelo exemplo de fé e ao meu sogro Wander pela torcida, pelo carinho e pelo apoio.

As minhas irmãs Amanda e Cristiane por estarem comigo e me incentivarem sempre. Exemplo de mulheres fortes.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas pela beleza de ser crianças. Tia Ama!!

Ao meu afilhado Daniel. Dinda Ama!!!

As minhas amigas Lilian Alves Pereira, Simone Maria Borbosa Nery Nascimento, Larissa Marega, Fabiane Freire França, Natália Prado, Maridelma Laperuta, Audinéia Ferreira, Daniane Assunção e ao meu especial amigo Delton Aparecido Felipe por sempre estarem dispostos a um café.

A Faculdade Eficaz por ter acreditado na minha capacidade profissional e sempre me incentiva a seguir em frente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara pelos serviços prestados.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

E, por fim, agradeço a mim mesma por insistir em ser professora e por ter escolhido a profissão que me faz feliz e me permite aprender todos os dias.

RESUMO

A presente tese teve por objetivo apresentar uma metodologia de ensino para escrita formal dos surdos brasileiros e portugueses a partir dos aspectos teóricos e linguísticos da ortografia. A investigação centra-se na teoria da ortografia a fim de evidenciar que tanto alunos surdos brasileiros como alunos surdos portugueses – que compartilham um mesmo sistema escrita, mas com língua de sinais diferentes – apresentam dificuldades e facilidades similares quanto ao uso da escrita da língua portuguesa. A hipótese norteadora é de que as principais dificuldades de escrita são motivadas pela falta de diferenciação e compreensão entre a função da ortografia e da escrita no ensino escolar. A partir dessas considerações, realizamos uma pesquisa exploratória de campo de caráter experimental, nela contamos com a participação de 13 alunos surdos portugueses e 14 alunos surdos brasileiros que estavam regularmente matriculados nas escolas de surdos de Lisboa/PT e de Maringá/BR. A quantidade de alunos foi determinada pela escolha das séries investigadas 6º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. A escolha se deve por serem séries de finais de ciclos e permitem obter um panorama sobre os conceitos ortográficos investigados. A coleta de dados ocorreu em três etapas: 1) aplicação de um pré-teste e de entrevista individual; 2) desenvolvimento da intervenção pedagógica; 3) nova aplicação do teste (pós-teste) e da entrevista individual. Os dados revelam que os alunos surdos quando submetidos ao processo de intervenção pedagógica em que é priorizado o sistema alternativo de aprendizagem de surdos e o da escrita é apresentado a partir da função da ortografia - “neutralizar as variantes linguísticas”. Além de melhorarem o desempenho ortográfico dos vocábulos isolados em termos quantitativos, também apresentam modificações qualitativas na compreensão da função da ortografia.

Palavras-chave: Ortografia, escrita, Libras e LGP.

ABSTRACT

The current doctoral thesis aimed at presenting a methodology for teaching the formal writing of Brazilian and Portuguese deaf people from the theoretical and linguistic aspects of spelling. The research focuses on the theory of spelling in order to show that both, Brazilian and Portuguese deaf students - who share the same writing system, but with different language signs - present difficulties and similar facilities in the use of the written Portuguese language. The guiding hypothesis is that the main difficulties in writing are motivated by the lack of a differentiation between the function and understanding of spelling and writing in school education. Taking that into consideration, we conducted an exploratory field research on an experimental basis. It consisted of 13 Portuguese deaf students' and 13 Brazilian deaf students' participations who were enrolled in schools for the deaf in Lisbon, Portugal and in Maringa, Brazil. The number of students was determined by the choice of the investigated school grades, such as, 6th grade, 9th grade and 3rd grade, which was due to the fact that they belong to the final grades of school cycles as well as allow us to get an overview about the spelling concepts investigated. The data collection occurred in three main stages: first, the application of a pre-test and a personal interview; second, a pedagogical intervention was carried out, and third, the application of a new test (post-test) and individual interviews. The data revealed that deaf students undergoing the process of a pedagogical intervention, in which the alternative learning system for deaf is prioritized, and writing is introduced from the function of spelling - "neutralizing linguistic variants", besides improving the spelling performance of isolated vocabulary, in quantitative terms, they also produce qualitative changes in understanding the spelling function.

KEYWORDS: Spelling. Writing. Libras and LGP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Signo Linguístico.....	67
Figura 2: Signo Linguístico das línguas de sinais.....	67
Figura 3: Proposta teórica das funções alternativas da língua.....	68
Figura 4: Descrição alternativa da língua.....	71
Figura 5: Processo mental ouvinte.....	73
Figura 6: Processo mental surdo.....	74
Figura 7: Exercício cartas brancas.....	86
Figura 8: Exercício cartas pretas.....	87
Figura 9: Exercício cartas amarelas A.....	87
Figura 10: Exercício cartas amarelas B.....	88
Figura 11: Exercício cartas azuis.....	88
Figura 12: Exercício cartas verdes.....	89
Figura 13: Exercício cartas vermelhas.....	89
Figura 14: Jogo Aplicado em Portugal.....	90
Figura 15: Quadro de regras cartas brancas.....	92
Figura 16: Quadro de regras cartas pretas.....	93
Figura 17: Quadro de regras cartas amarelas.....	94
Figura 18: Quadro de regras cartas azuis.....	95
Figura 19: Quadro de regras cartas verdes.....	96
Figura 20: Quadro de regras cartas vermelhas.....	97
Figura 21: Jogo <i>Acentolândia</i>	159
Figura 22: Jogo Passeio pela Nova Ortografia.....	161
Figura 23: Exemplo de dicas de carta branca.....	162
Figura 24: Exemplo de dicas de carta preta.....	162
Figura 25: Exemplo de dicas de carta amarela.....	162
Figura 26: Exemplo de dicas de carta azul.....	162
Figura 27: Exemplo de dicas de carta verde.....	163
Figura 28: Exemplo de dicas de carta vermelha.....	163
Figura 29: Configuração do dado - Nível 1.....	163
Figura 30: Configuração do dado - Nível intermediário.....	164
Figura 31: Configuração do dado - Nível 2.....	164
Figura 32: Configuração do dado - Por cor.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desempenho geral do 6º ano.....	100
Gráfico 2: Desempenho por categoria do 6º ano.....	100
Gráfico 3: Desempenho por aluno do 6º ano.....	101
Gráfico 4: Desempenho geral do 9º ano.....	102
Gráfico 5: Desempenho por categoria do 9º ano.....	103
Gráfico 6: Desempenho por aluno do 9º ano.....	104
Gráfico 7: Desempenho geral do 3º ano.....	105
Gráfico 8: Desempenho por categoria do 3º ano.....	106
Gráfico 9: Desempenho por aluno do 3º ano.....	107
Gráfico 10: Desempenho geral do 6º ano.....	112
Gráfico 11: Desempenho por categoria do 6º ano.....	113
Gráfico 12: Desempenho por aluno do 6º ano.....	113
Gráfico 13: Desempenho geral do 9º ano.....	115
Gráfico 14: Desempenho por categoria do 9º ano.....	115
Gráfico 15: Desempenho por aluno do 9º ano.....	116
Gráfico 16: Desempenho geral do 12º ano.....	118
Gráfico 17: Desempenho por categoria do 12º ano.....	119
Gráfico 18: Desempenho por aluno do 12º ano.....	120
Gráfico 19: Conceituação sobre Ortografia.....	141
Gráfico 20: Conceituação sobre o Novo Acordo Ortográfico.....	142
Gráfico 21: Conceituação sobre Escrita.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 1. ASPECTOS TEÓRICOS E LINGÜÍSTICOS DA ORTOGRAFIA E O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO	
1.1 Preliminares.....	18
1.2 História da Escrita.....	22
1.3 Situando a ortografia no sistema de escrita.....	26
1.4 Periodização da ortografia e a tentativa de uniformização	28
1.5 Ortografia e o Novo Acordo Ortográfico.....	31
 2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O ENSINO FORMAL DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA	
2.1 Preliminares.....	36
2.2 História da educação de surdos.....	37
2.3 História da educação de surdos no Brasil.....	53
2.4 História da educação de surdos em Portugal.....	59
2.5 Uma proposta possível para o ensino formal da escrita da língua portuguesa.....	65
 3. METODOLOGIA DO ESTUDO	
3.1 Preliminares.....	75
3.2 Delineamento da Pesquisa.....	76
3.2.1 Contribuição científica: Pesquisa bibliográfica.....	76
3.2.2 Contribuição acadêmica: Pesquisas anteriores.....	77
3.2.3 Contribuição histórico-social: descrição, aplicação e análise dos dados.....	78
3.3 Objetivos.....	80
3.3.1 Geral.....	80
3.3.2 Específicos.....	80
3.4 Hipótese Conceitual.....	80
3.5 Procedimento de Coleta de Dados.....	80
3.5.1 Sujeitos da pesquisa.....	81
3.5.2 Aplicação no Brasil.....	81
3.5.3 Aplicação em Portugal.....	81
3.6 Intervenção Pedagógica.....	82
3.6.1 Características gerais das sessões de intervenção.....	82
3.7 Instrumentos da pesquisa.....	83
3.7.1 Entrevistas semiestruturadas.....	83
3.7.2 Teste ortográfico: exercícios sobre o Novo Acordo Ortográfico.....	85
3.7.3 Jogo de regras: adaptação e criação para os surdos.....	90
3.7.4 Escolha das palavras.....	90
3.7.5 As palavras do português europeu x diferença do português brasileiro.....	91
3.8 Procedimento de análise dos dados	98
3.9 Devolutiva da pesquisa.....	98

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
4.1 Preliminares.....	99
4.2 Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	99
4.2.1 Desempenho dos alunos 6º ano.....	99
4.2.2 Desempenho dos Alunos 9º ano.....	102
4.2.3 Desempenho dos 3º ano.....	105
4.2.4 Considerações.....	108
4.3 Língua Gestual Portuguesa – LGP.....	112
4.3.1 Desempenho dos alunos do 6º ano.....	112
4.3.2 Desempenho dos alunos do 9º ano.....	114
4.3.3 Desempenho dos alunos do 12º ano.....	118
4.3.4 Considerações.....	122
4.4 Quanto à conceituação: dados qualitativos.....	126
4.4.1 Conceituação no pré-teste.....	126
4.4.2 Conceituação no pós-teste.....	136
4.4.3 Considerações qualitativas.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	155
• ANEXOS.....	158

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente tese é apresentar uma metodologia de ensino para escrita formal dos surdos brasileiros e portugueses a partir dos aspectos teóricos e linguísticos da ortografia. A hipótese norteadora da investigação é que o conceito de ortografia vem sendo abordado somente sob o ponto de vista da escrita correta/norma culta das palavras e uma intervenção adequada pode contribuir para um melhor desempenho da escrita por parte dos alunos surdos. Uma vez que, as dificuldades apresentadas pelos surdos na modalidade escrita são, na maioria dos casos, decorrentes da ineficácia de metodologias aplicadas ao ensino de língua portuguesa. Dessa forma, acredita-se que se os alunos surdos passarem por um processo de intervenção pedagógica com uma abordagem linguística sobre a real função da ortografia – neutralizar as variantes linguísticas – será possível evidenciar uma melhora no desempenho da escrita dos alunos participantes.

A investigação está fundamentada em dois grandes questionamentos: a) Discussão linguística quanto à implementação do Novo Acordo Ortográfico no sistema educacional (DECRETO 6583) e b) Discussão quanto ao desempenho de alunos surdos brasileiros e portugueses na modalidade escrita da língua portuguesa. A escolha desses alunos deve-se ao fato de compartilharem um mesmo sistema de escrita – o da língua portuguesa.

O primeiro questionamento tem como norte a atual discussão sobre os benefícios e malefícios das novas modificações ortográficas no sistema educacional. Professores, alunos e a comunidade em geral questionam a mudança, argumentando, muitas vezes, que, se já havia dificuldade no domínio da ortografia antiga, com as mudanças, o aprendizado da ortografia da língua portuguesa ficará mais confuso. O Novo Acordo Ortográfico também divide opiniões no âmbito acadêmico. Alguns estudiosos de questões linguísticas assinalam que as modificações trarão mais simplificações na ortografia do que modificações profundas, destacando a inutilidade das mudanças; outros asseguram que a unificação ortográfica permitirá a expansão da língua portuguesa no âmbito social e político e promoverá simplificações no ensino.

As reclamações por parte de alunos e professores sobre o ensino de ortografia não são novas e tampouco decorrentes da implantação do Novo Acordo Ortográfico. No contexto escolar percebe-se que a disciplina de língua portuguesa é a mais valorizada pelos pais e professores e é uma das mais temidas pelos alunos,

para muitos. A aprendizagem formal dessa disciplina é similar à aprendizagem de uma língua estrangeira usada apenas no ambiente escolar ou em situações muito especiais com as quais eles não se identificam. Aparentemente, esse tipo de comportamento deve-se ao fato de eles não compreenderem a função das variedades - tanto em seu registro coloquial como no culto ou padrão – e das modalidades linguísticas - oral e a escrita.

Além das dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos, a aprendizagem de língua portuguesa continua sendo uma das preocupações dos educadores brasileiros. Depoimentos de professores e pesquisadores têm mostrado o declínio no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio nessa disciplina. Segundo os dados do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2002), os alunos vêm apresentando defasagem cada vez considera-se que a série em que se encontram e os conhecimentos de língua portuguesa que dominam.

A segunda discussão está relacionada ao baixo desempenho que os alunos surdos, por sua vez, apresentam na modalidade escrita da língua portuguesa. Para os educadores, a língua portuguesa escrita torna-se complexa devido à estrutura da língua de sinais, diferente da língua portuguesa utilizada por pessoas ouvintes. Essa afirmação foi encontrada em depoimentos e entrevistas com professores, alunos e investigadores tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) quanto da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

A escolha do tema na área da surdez deve-se ao fato de as línguas de sinais - depois de muitos conceitos, preceitos e preconceitos – estarem sendo descritas e estudadas com mais intensidade no âmbito da linguística e conquistando espaços nas sociedades humanas. Aceitar, valorizar, reconhecer, respeitar os discursos inclusivos tem contribuído para que as línguas de sinais não se tornem restritas à comunidade surda e a seus professores, mas cheguem, também, a ouvintes que desejam aprender e conhecer a língua de sinais como qualquer outra língua (NASCIMENTO, 2009). Após esse impulso social, atividades e pesquisas destinadas à Libras e à LGP têm se intensificado, no entanto, mesmo sendo considerada uma língua materna dos surdos, não possui uma convenção escrita consistente e definida

pela comunidade¹. O que se tem são modelos e estudos ainda em desenvolvimento e em fase de aceitação, como é o caso de Signwriting².

Para o desenvolvimento da presente investigação, partiu-se de três justificativas: contribuição científica, contribuição acadêmica e contribuição histórico-social/contribuição social.

A contribuição do ponto de vista científico refere-se à articulação entre as teorias selecionadas para descrever e analisar os dados da investigação. Essa parte resultou nos dois primeiros capítulos da tese - levantamento teórico. O primeiro capítulo intitula-se *Aspectos teóricos e linguísticos da ortografia e o Acordo Ortográfico* (CAGLIARI, 2004). Seu principal objetivo é o de evidenciar que a escrita está intimamente ligada à ortografia e vai além da ideia ingênua de escrita correta das palavras. Seu principal objetivo é o de neutralizar as variantes linguísticas e permitir uma leitura universal – em qualquer dialeto (CAGLIARI, 2002; 2004).

Depois de definido o viés com o qual a presente investigação compreende a ortografia e a situarmos dentro das discussões do Novo Acordo Ortográfico, passamos ao capítulo seguinte: intitulado *Educação de surdos e o ensino formal da escrita da língua portuguesa: uma proposta possível*. Nele, realizamos uma breve visão sobre a história da educação de surdos que nos permitiu refletir sobre a forma como os surdos eram educados e as concepções de ensino em cada época. Essas informações nos permitem compreender atitudes atuais dos profissionais em termos educacionais. Motivada pelos dados históricos, em especial, pelo baixo desempenho secular dos alunos surdos na escrita formal da língua portuguesa, propusemos, a partir de uma visão linguística, um sistema alternativo ao sistema verbal, com as mesmas características e potencialidades do sistema cognitivo dos ouvintes.

Dessa maneira, a contribuição desejada foi a de confluir essas três questões (ortografia, LIBRAS e LGP), discutindo-as a partir da história, com o intuito de evidenciar que, mesmo sendo duas línguas de sinais com origem diferentes, é possível abordar os conteúdos ortográficos de uma forma significativa. Em outras palavras, é completamente dispensável a criação de um sistema de escrita para

¹ A grande pesquisadora nessa área é a doutora Marianne Rossi Stumpf. Em sua visão, “o sistema SignWriting pode servir de suporte a uma nova proposta pedagógica ao ensino da escrita de língua de sinais e letramento para crianças surdas usuárias da Libras e da LSF” (STUMPF, 2005, p. 14).

² Signwriting foi criado em 1974, nos Estados Unidos por Valerie Sutton. Trata-se de um sistema de escrita que possibilita o registro de qualquer língua de sinais do mundo. Tem sua origem no *dancewriting*, sistema de estrutura similar desenvolvido também por Valerie Sutton. Esse tem por objetivo representar os movimentos do corpo na dança. O *signwriting* é conhecido no mundo inteiro, e passa por uma constante atualização e aperfeiçoamento. No Brasil, a escrita da língua de sinais teve seu início em 1996. O sistema reúne cerca de 900 símbolos (NASCIMENTO, 2009).

língua de sinais, visto que, no caso dessas duas línguas de sinais, a língua portuguesa escrita faz parte do *input* visual dos surdos desde o nascimento.

Na sequência dos capítulos, destinamos o terceiro capítulo à *Metodologia da Pesquisa*. Nela, detalhamos os passos da pesquisa e a consideramos uma contribuição acadêmica por ser possível encontrar o encaminhamento para aplicar e reaplicar a presente investigação. Nele, encontram-se de forma minuciosa os passos percorridos para que se comprove que o ensino formal da língua portuguesa é possível e benéfico para os surdos a partir da metodologia proposta. Além dos procedimentos e instrumentos da pesquisa, nele também se encontra o levantamento de teses e de dissertações realizadas no Brasil, obtidas através de buscas a bases de dados (SciELO/Capes) que priorizaram as seguintes palavras-chave: Libras, ortografia, escrita, surdez. Esse levantamento foi realizado no período de 15 de novembro de 2010 a 15 de março de 2013. No total, foram encontradas 27 pesquisas, que foram lidas para identificar o objetivo proposto e nenhum trabalho abordou diretamente o presente tema selecionado, uma vez que todas versavam sobre a Libras e o ensino de língua portuguesa, sem um olhar linguístico ou ortográfico.

No que tange à Língua Gestual Portuguesa, o levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Nacional de Lisboa, na Biblioteca da Universidade Católica de Lisboa, na Biblioteca da Universidade de Évora, uma vez que, no levantamento on-lin

e, não se pode ter acesso integral às pesquisas. Os estudos linguísticos encontrados foram liderados e organizados pela Profa. Dra. Maria Raquel Delgado Martins³. O levantamento foi realizado nos meses de maio e junho de 2012, em Portugal. Também não encontramos nenhum trabalho com a temática em questão. Dessa forma, a presente tese trata de uma investigação original, cujo tema ainda não foi investigado, visto que pesquisas na área são inexistentes.

No último capítulo, encontra-se a contribuição histórico-social da tese. Nele, apresentamos os dados relativos à pesquisa de campo. A coleta consistiu em um processo de intervenção pedagógica sobre as novas modificações ortográficas com o uso de um jogo de regras criado pela autora para uso no ensino fundamental e

³ Professora catedrática reformada de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É pioneira nos estudos de Língua Gestual Portuguesa. A maioria do levantamento teórico apresentado foi coletado, pela presente investigadora, na biblioteca particular da referida professora.

médio, com alunos surdos - portugueses e brasileiros. O processo de intervenção teve o intuito de aplicar os conceitos expostos no capítulo referente aos aspectos teóricos e linguísticos da ortografia, seguindo a abordagem apresentada por Cagliari (2004).

ASPECTOS TEÓRICOS E LINGÜÍSTICOS DA ORTOGRAFIA E O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO

“Em uma reforma, ninguém ganha e muitos perdem”.

(CAGLIARI, 2007, p. 05)

1.1 Preliminares

Falar de escrita e de ortografia nas atividades escolares, em um primeiro momento, parece ser algo sem relevância, pois há um vasto número de trabalhos, de pesquisas, há as atividades de professores e de palestrantes que conceituam e apresentam metodologias inovadoras para se lidar com a escrita e a ortografia na escola como se a culpa pela falta de aprendizagem nessa área fosse única e exclusivamente dependente do aprendiz. Frases similares como: *“não vai bem porque não lê”*; *“escrever é difícil”*, *“ele não sabe escrever”*, *“ninguém sabe escrever”* - são comuns entre os educadores.

O baixo desempenho em língua portuguesa apontado pelos exames nacionais (SAEB/PROVABRASIL/INEP) e por depoimentos de pais e de professores revela que a temática escrita/ortografia ainda é muito discutida no âmbito escolar, no entanto com poucos resultados. A língua portuguesa escrita continua sendo vista a partir dos “erros” ortográficos o que revela preconceitos sociais. Mesmo sendo um tema do cotidiano escolar, a ortografia ainda é vista tão e somente como regras da norma culta e é, praticamente, desconhecida linguisticamente, teoricamente e historicamente, implicando na falta de conduta adequada em seu ensino.

Atualmente, o tema ortografia retornou em discussões nacionais e internacionais (países lusófonos) com o intuito de compreender o Novo Acordo Ortográfico (DECRETO 6583). Depois de divulgado e estabelecido, e encerrando o seu tempo de adaptação, observamos que nem as novas regras foram incorporadas, nem os profissionais da área conseguiram chegar a um consenso sobre tais mudanças. O que aparentemente seria uma simples “forma de decorar” regras passou a ser falta de compreensão sobre o tema nas aulas de língua portuguesa.

Para tanto, o objetivo deste capítulo é apresentar a ortografia como uma forma de “neutralizar as variantes linguísticas”, mas permitindo a leitura em qualquer dialeto. Observar a ortografia dessa forma acaba por deixar a sistematização e o ensino pautados somente nas regras ortográficas em um segundo plano, e não no

primeiro – como se vê na sociedade atual. A ortografia tratada com um enfoque linguístico permite que os usuários compreendam de forma consciente o uso das regras do sistema de escrita geral e do sistema ortográfico em particular e consigam, inclusive, compreender o motivo da importância de se decorar as regras impostas pelas leis e decretos. O que percebemos é que nem a memorização das regras é possível, quando o sujeito não compreende o real motivo desse procedimento, pois é impossível decorar algo a respeito do qual não se tem consciência. Não estamos dizendo que a ortografia não é uma forma de escrever as palavras a partir de regras. Estamos chamando atenção para o fato de que “erro” e “acerto” devem ser tratados com menos valor do que a produção escrita e a intenção de quem escreveu. Se vista dessa maneira, diminuimos o que chamamos de tradição cultural do erro, com a qual os aprendizes são avaliados pela quantidade de acertos e não por suas competências linguísticas de produção de enunciados e de textos.

Acreditamos que um dos motivos dessa falta de consciência por parte dos alunos é o fato de não aprenderem a história da escrita - alfabeto - no contexto escolar. A escrita foi inventada para que as pessoas conseguissem ler e transmitir conhecimento e cultura. O que temos atualmente no contexto escolar é uma distorção do que é e para que serve a escrita. Deixando de lado o problema da variação linguística, a escola alega que a ortografia se refere apenas ao dialeto padrão, havendo uma única forma de falar e de escrever corretamente (CAGLIARI, 2009).

Na visão apresentada (CAGLIARI 2004), a escrita ortográfica está condicionada a um uso especial da linguagem oral e das regras impostas pelos decretos e leis que se referem a apenas essa possibilidade, ignorando outras. Torna-se relevante destacar que a escolha do dialeto, no caso o padrão, é fruto de uma escolha social, impositiva e não linguística. Em outras palavras, um nativo não comete erros quando fala, visto que segue as regras rigorosas de sua gramática. O conceito de erro e acerto⁴ está vinculado diretamente a regras impostas pela vida em sociedade. O objetivo da linguística é o de descrever as manifestações linguísticas dos falantes, portanto tendo uma visão descritiva, e não normativa.

⁴ Na análise quantitativa – ver seção 4 – utilizamos e nos demos o direito de considerar os termos acerto e erro ortográficos dos alunos, uma vez que o trabalho de intervenção ortográfica foi realizado por meio do processo de tomada de consciência do uso das regras ortográficas, bem como esclarecemos os fatores históricos e linguísticos que o envolvem.

Assim, destacamos que qualquer variedade poderia ter sido eleita para ser a ortografia da língua.

Quando estamos no plano da ortografia, nível da palavra, a normatividade é imposta em grande parte pelo dicionário, já que, quando um usuário apresenta uma dificuldade em escrever alguma palavra, é nesse instrumento que se apoia. Outro material utilizado, com menor uso, é a gramática, mas sua principal função é apresentar as regras que se aplicam a uma determinada palavra. Diferentemente, os dicionários apresentam a forma de escrita completa da palavra, considerada correta (padrão). Por isso é mais comum o uso de dicionários do que de gramáticas para saber a grafia de uma determinada palavra. O que poderia ser um procedimento natural e rápido, historicamente é considerado objeto de divergência por parte dos próprios dicionaristas e ortógrafos que apresentam divergências em relação à escrita⁵.

Com o intuito de analisar e discutir o objetivo proposto neste capítulo, realizamos um estudo histórico e, principalmente, linguístico sobre a importância da escrita, vinculando-a ao conceito de ortografia, no sentido de que todo sistema de escrita depende da ortografia para se manter em uma sociedade (CAGLIARI, 2004). Vale lembrar que, para se entender a questão ortográfica e das reformas ortográficas, antes de mais nada, é preciso ter ideias bem claras e precisas a respeito de como são os sistemas de escrita e de como funcionam (CAGLIARI, 2009).

Para a exposição inicial e geral da história dos sistemas de escrita, selecionamos alguns estudos de base arqueológica e histórica, que passam pela história da humanidade, a fim de situar o leitor dentro de uma concepção mais ampla e geral da escrita perante os sistemas de escrita (KRISTEVA, 1968; DIRINGER, 1969; HIGOUNET, 2003).

Para uma visão mais linguística dos sistemas de escrita, utilizamos as discussões, os conceitos e a metodologia apresentada por Luiz Carlos Cagliari, em especial, a metodologia apresentada na obra *Aspectos Teóricos Linguísticos da Ortografia* (CAGLIARI, 2004). Também se leva em consideração as obras de Sampson (1985), Daniels and Brigh (1996), Roy Coulmas (1996), por apresentarem uma visão linguística dos temas investigados.

⁵ Discussão realizada com maiores detalhes a seguir.

Para completar as discussões sobre ortografia, os escritos de Catach (1973, 1978; 1996) foram selecionados por ajudarem na compreensão da natureza e usos dos sistemas de escrita. Na abordagem histórica da ortografia da língua portuguesa, realizamos sucintamente as concepções teóricas e práticas apresentadas pelos ortógrafos Duarte Nunes de Leão (1576) e Madureira Feijó (1739). Além desses autores, a obra de Maria Filomena Candeias Gonçalves *As ideias ortográficas em Portugal de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911)* nos auxiliou em um estudo da história da ortografia da língua portuguesa.

Assim, foi possível apresentar, descrever e analisar o conceito de ortografia ao longo da história, o que contribuiu para uma visão histórica da ortografia da língua portuguesa. Por outro lado, essas leituras nos permitiram evidenciar os principais problemas enfrentados no contexto escolar atual, e mostrar aos professores alfabetizadores que a grafia das crianças são hipóteses admitidas pela língua portuguesa. Elas correspondem, muitas vezes, às hipóteses de escrita que já foram usadas na história da língua portuguesa. Tal constatação deixa professores, alunos, pais mais tranquilos, achando que não se trata de deficiências das crianças, pelo contrário, de iniciativas muito inteligentes.

No que tange à escrita da língua portuguesa para alunos surdos nosso principal objetivo é elaborar uma metodologia de ensino para escrita formal dos surdos brasileiros e portugueses a partir dos aspectos teóricos e linguísticos da ortografia. Dessa forma, o presente estudo mostra que o sistema de leitura e de escrita não pode ser aprendido, como para os ouvintes, pela relação do sinal sonoro com o sinal gráfico, mas pela relação do sinal/gesto⁶ (unidade significativa) com a imagem gráfica da palavra escrita. Essa associação permitirá o acesso ao sistema verbal, não pela oralidade, e sim pela escrita. O domínio da língua de sinais estabelece a interação com o sistema cognitivo, permitindo o seu desenvolvimento e sua interação com a leitura e com a escrita. A estratégia assegura o acesso à informação, à leitura e à produção escrita (DELGADO-MARTINS, 1998).

Há um consenso entre os estudiosos no sentido de reforçar a necessidade de mais estudos sobre a escrita e a ortografia a partir de uma visão linguística, uma vez que as disciplinas ofertadas no campo acadêmico, que se referem à escrita, tratam

⁶ No presente trabalho os termos sinal e gesto são tratados como sinônimos. Uma vez que, a nomenclatura da língua gestual portuguesa utiliza o termo gesto com o mesmo conceito de sinal, ao qual a língua brasileira de sinais faz uso.

esses assuntos muito superficialmente e de forma fragmentada. Embora estudada desde sua invenção, somente duas disciplinas se dedicam exclusivamente a esse tema: a epigrafia e a paleografia. A primeira é normalmente subdividida em: epigrafia grega, latina e hebraica. O seu objeto de estudo são inscrições gravadas ou moldadas em materiais como pedra, metal e o barro. Sua principal contribuição está na redescoberta e na reconstrução das civilizações. Já a paleografia, subdivida da mesma forma, se dedica a decifração de escritas traçadas e pintadas e escritas em materiais macios. A decifração e interpretação são partes integrantes dos estudos paleográficos, contribuindo para os estudos históricos.

1.2 História da escrita

Para entender o que seja a ortografia, é preciso saber o que é a escrita e como funciona. A ortografia é um uso específico do sistema de escrita. No caso desta pesquisa, a nossa escrita é considerada um sistema alfabético-ortográfico (MASSINI-CAGLIARI, 2001), uma vez que é ela que define as sequências de letras que as palavras têm. Nessa perspectiva, a ortografia tem como objetivo central neutralizar as variantes linguísticas (CAGLIARI, 2001; 2004), sem desvalorizá-las. Isso evita que cada sujeito escreva da forma como fala e vice-versa. Ao padronizar e universalizar a escrita, a ortografia evita preconceito linguístico e abre “caminho para a leitura em qualquer variedade dialetal” (CAGLIARI, 1994, p. 558). Vale lembrar que, na nossa sociedade, além do sistema alfabético, usam-se outros sistemas de escrita, de base ideográfica, como os pictogramas, os números e os ideogramas de vários tipos (sinais de trânsito, ícones, logotipos, entre outros).

Na história da civilização, o uso da leitura sempre teve uma função social maior do que o da escrita, que era restrita a poucas pessoas. Como a escrita foi sendo adaptada de tempos em tempos e em diferentes regiões, adquiriu formas diferentes, adequando-se às variações linguísticas e obrigando os leitores a lidar com a variação na representação gráfica das palavras. Desde a escrita inicial com desenhos ou com formas abstratas, os sistemas de escrita das palavras foram mudando seja na forma gráfica, seja na representação que faziam da linguagem oral. Antes da escrita que representava a linguagem oral diretamente, houve o uso de desenhos para representar algum tipo de comunicação. Esse uso de desenhos, paralelamente ao da escrita convencional chegou até os nossos dias, com todas as mudanças ocorridas ao longo dos tempos. A diferença entre essas duas formas de

comunicação deve-se ao fato de os desenhos fazerem referência a objetos do mundo e a escrita se referir exclusivamente à linguagem oral, sendo a palavra sua unidade mais importante (CAGLIARI, 2002).

A escrita teve sua origem em um passado relativamente recente, se o compararmos com os muitos milhares de anos por que se estende o progresso intelectual da humanidade. Não há provas concretas de ter sido utilizado qualquer sistema completo de escrita antes dos meados do século IV A.C. Foram encontradas pinturas em cavernas e gravações de formas geométricas, traçados, círculos e outros símbolos em pequenos objetos que datam do Paleolítico superior (20 000 anos ou mais a.C.) (DIRINGER, 1968, p. 17).

Com relação a isso, talvez se possa dizer que todas as formas de inscrição gráfica, rudimentares ou eruditas, têm as suas raízes na necessidade humana de comunicar e exprimir. Não obstante, devemos estabelecer uma distinção entre escrita embrionária e escrita propriamente dita.

Para Diringer (1968, 15), “a escrita é a expressão gráfica do discurso, a fixação da linguagem falada, numa forma permanente ou semipermanente”. Por meio da escrita, a linguagem é capaz de vencer as condições ordinárias de tempo e de lugar, uma vez que somente com a transmissão oral da fala seria muito difícil desenvolver e manter uma cultura.

A importância da escrita é tão singular, os povos antigos tinham tanta consideração e respeito por ela que a sua invenção foi atribuída às divindades ou aos heróis lendários. Na sociedade egípcia, a escrita foi considerada um ofício sagrado de uma casta de escribas que, por sua vez, ocupavam os mais altos lugares dessa sociedade (DIRINGER, 1968; KRISTEVA, 1969).

Os antigos egípcios atribuíram-na alternadamente a Tot e Ísis; os Babilônios, a Nebo, filho de Marduk, que era o deus do destino; os Gregos, a Hermes e a outros deuses do Olimpo. Uma antiga tradição judaica considerava Moisés o criador da escrita hebraica. E muitos outros povos, incluindo os Chineses, os Indianos e os habitantes pré-colombianos do México e da América Central, também acreditavam na origem divina da escrita (DIRINGER, 1968, p. 16).

A escrita embrionária, embora não apresente uma realidade escrita sistematizada e produtiva contribuiu para mostrar verificar uma de suas funções – a expressão do pensamento fora da mente. As pinturas pré-históricas e as esculturas

que chegaram do Paleolítico Superior até nós são experiências de formas de expressão e de comunicação que se prolongaram até os tempos atuais, mesmo depois do surgimento da escrita alfabética. Essas manifestações são isoladas, arbitrárias e dispersas, uma vez que não se limitam a fixar a língua ou as ideias de forma sistemática, como fazem os sistemas de escrita que começaram no quarto milénio a.C. Nas palavras de Diringer (1968, p.18),

a escrita é uma atividade consciente ligada intrínseca e inseparavelmente ao desenvolvimento muito mais recente do intelecto consciente do homem. O aparecimento ou estabilização da escrita – cuneiforme, chinesa, ou hieroglífica – implica em maior grau de consciência, quanto à língua, maior do que, a consciência de diferenças na espécie que tinha o homem do Paleolítico.

De acordo com os estudos sociológicos, a escrita sempre foi vista como uma arte poderosa e única, para muitos, equipada com poderes sobrenaturais, mas pressupõe a existência de uma linguagem falada. Sua principal função foi marcada pela luta pela sobrevivência entre os povos e sua evolução evidenciada por sua utilidade. Uma característica dos sistemas de escrita é o fato de serem sistemas simples, porque assim elas são úteis e se adaptam melhor e mais facilmente às necessidades das línguas. Também são sistemas fáceis de ser armazenados, como constatamos em sua história.

A simplicidade dos sistemas básicos de escrita pode ficar prejudicada, quando os usuários passam a colocar nos textos escritos outros elementos, muitas vezes, com o desejo de facilitar a leitura. Isso aconteceu com o sistema de escrita egípcio, que era basicamente consonantal, mas que, ao longo de três milénios foi agregando símbolos facilitadores da leitura. Diringer (1968, p. 20) faz o seguinte comentário a esse respeito: “tornou-se progressivamente mais confusa pela adoção de sinais auxiliares, os quais, embora tivessem por fim assegurar uma correta leitura de várias palavras acabaram por se tornar inúteis e redundantes”.

Na visão de Daniels e Bright (1996), essa redundância foi o resultado de uma redução no uso do sistema silábico em favor de um sistema consonantal.

No começo da história da escrita, havia dois tipos principais de escrita: o ideográfico e o fonográfico. Alguns sistemas ficaram com o carácter ideográfico, como o chinês, e outros com o carácter fonográfico, com os sistemas silábicos, como o japonês, e os sistemas alfabéticos, sem a representação das vogais, como o

hebraico e o árabe ou com a representação das vogais, como o grego, o latim e outros.

Ao se adaptar o sistema de uma língua para se escrever uma outra língua, sempre ocorrem modificações causadas pelas exigências de adaptação. Por exemplo, se os gregos tivessem usado o sistema fenício como era, sem grandes alterações, o problema da confusão na leitura seria enorme, porque a língua grega precisava da escrita das vogais nas terminações verbais e nominais para definir o significado das palavras na escrita. Por essa razão, os gregos introduziram as vogais no seu sistema de escrita, criando um sistema alfabético mais completo, que depois foi passado aos romanos e deles para a cultura ocidental, de base europeia.

Com o desenvolvimento da escrita alfabética, sua evolução se tornou a base de todas as escritas, semita, indiana, grega, latina, e eslovaca, entre outras. Cagliari (2001) enfatiza que a escrita esteve sempre vinculada à fala e, em razão das variações dialetais da fala, a escrita alfabética poderia se perder se tentasse representar a fala de cada usuário. Para evitar esse provável caos, o sistema de escrita alfabético transformou-se em alfabético-ortográfico (CAGLIARI, 2001; MASSINI-CAGLIARI, 2001). Com a ortografia, a presença das variantes da fala na escrita ficou muito reduzida e as relações entre letras e sons passaram a ser definidas pela ortografia das palavras e não pelo princípio alfabético ou acrofônico. Ao fixar a grafia das palavras, o sistema favoreceu os leitores e escritores, mas escondeu a fala em muitos de seus aspectos.

Na história, a escrita suméria foi a primeira a aparecer, por ser uma escrita sistemática, com unidades gráficas e com regras de uso. Certamente, representou um dos maiores avanços na história da Humanidade. Diringer (1968, p. 21) destaca que esse avanço foi

mais profundo até do que a descoberta do fogo e da roda: porque, enquanto esta última facilitou o domínio do homem sobre o ambiente físico, a escrita foi a base para o desenvolvimento da sua consciência, do seu intelecto, do conhecimento de si mesmo e do mundo e, em sentido mais geral, do seu espírito crítico.

Depois da escrita suméria, todas as outras vieram. A escrita alfabética apareceu somente depois de 1800 anos do surgimento da escrita suméria e se tornou a escrita mais usada pelos povos, juntamente com a escrita chinesa. Assim, depois de tantos anos, os dois principais sistemas de escrita da humanidade

representam, por um lado, os sistemas ideográficos, como o chinês e os sistemas fonográficos, como o alfabeto.

Podemos ver a história dos sistemas de escrita através de uma tipologia dos principais sistemas. O sistema pictográfico, também conhecido como figurativo, é considerado o mais rudimentar dos sistemas de escrita por se limitar à reprodução de imagens simples de representação limitada. No entanto, é capaz de representar uma narrativa, como se vê em histórias em quadrinhos. Porque as figuras não representam sons de uma língua, mas ideias. Essas escritas-desenho podem ser interpretadas e lidas em qualquer língua do mundo, bastando conhecer o que os desenhos representam.

As escritas ideográficas são consideradas formas desenvolvidas da escrita figurativa, e foram o primeiro passo de uma escrita capaz de transmitir abstrações, sutilezas e associações múltiplas. Isso devido ao fato de representar palavras de uma língua e não objetos do mundo (CAGLIARI, 2002). Enquanto os pictogramas são unidades isoladas, os ideogramas estão associados ao léxico da língua.

Os sistemas de escrita que passam de uma geração para outra ou mesmo de uma língua para outra costumam manter seu sistema básico ideográfico ou fonográfico. A escrita suméria é um dos poucos casos de mudança de sistema que começou como ideográfico e passou ao silábico, portanto, de caráter fonográfico.

1.3 Situando a ortografia no sistema de escrita

A história da ortografia tem sido estudada quase que exclusivamente em trabalhos de Linguística Histórica. Em geral, são estudados por ortógrafos ou por gramáticos que discutiram ou mesmo propuseram sistemas ortográficos para a língua portuguesa (CAGLIARI, 1994).

A ortografia se forma a partir de uma tradição de uso. Antes de tudo, ela depende do sistema de escrita. Qualquer sistema de escrita serve para qualquer língua, bastando um processo de adaptação, fruto das necessárias convenções. Uma vez adotado o sistema de escrita, ele terá uma ortografia, ou seja, uma definição sobre como devem ser escritas as palavras. No nosso caso, o português usa o sistema alfabético de escrita derivado do sistema romano, com as adaptações que foram introduzidas, por exemplo, como o uso dos dígrafos CN, NH, LH, o uso do Ç do J, entre outros.

Como o objetivo da ortografia é neutralizar a variação linguística, escrever com grafia diferente da tradicional pode representar um problema. O desconhecimento da grafia tradicional revela, ainda rudeza de educação, ignorância e despreparo para a escrita. Essas são forças que atuam no sentido de forçar a formação e a manutenção de uma tradição ortográfica. Tais afirmações servem para todos os sistemas de escrita em todos os tempos (CAGLIARI, 2002, p. 71).

A invenção da ortografia afastou a escrita alfabética de seu caráter fonográfico, tornando-a uma escrita centrada nas estruturas de palavras, com formas fixas, tendo, portanto, características marcantes das escritas ideográficas (CAGLIARI, 2001).

A natureza dos sistemas de escrita diz que o objetivo da escrita é permitir a leitura (CAGLIARI, 2002). Para que a leitura seja possível e tenha uma fluência adequada para um uso social abrangente no tempo e no espaço, a escrita precisa neutralizar a variação linguística, sobretudo a fonética, para facilitar a decifração e a compreensão do texto escrito.

A neutralização da variação linguística é o elemento que permite estruturar qualquer sistema de escrita (ideográfico ou fonográfico) para que a escrita seja uma representação duradora da língua e, sobretudo, para que permita a leitura por parte de todos os falantes da língua. A ação de neutralização é um processo de fácil identificação pelos leitores porque, sendo falantes da língua, através das informações detectadas na escrita, no ato de decifrar, eles podem descobrir facilmente de que palavra se trata. Feito isso, podem produzi-la em seu dialeto ou em qualquer outro de seu conhecimento. Por essa razão que podemos ler *Os Lusíadas* de Camões em sua edição original ou em uma versão com a ortografia atualizada, usando nosso dialeto de hoje e não o dialeto de que Camões utilizou para escrever sua obra. Essa consideração se aplica a toda escrita, porque, ao considerarmos que o objetivo da escrita é o de permitir a leitura, a ortografia facilita a leitura.

O sistema ortográfico padrão pode vir sustentado por leis, decretos, normas gramaticais ou pela tradição do uso. No entanto, seria ingênuo pensar que a grafia das palavras não se altera com o tempo. Ela muda com o tempo e com a sociedade. Esse tipo de atualização é sempre um problema, não só escolar, mas de uso geral da escrita na sociedade. Mudanças bruscas com as reformas ortográficas causam um período de grande variação e até mesmo de caos na escrita, até que a grafia das palavras se firme, formando uma nova tradição de uso (CAGLIARI, 2002).

Atualmente é fácil definir o sistema ortográfico, porque há leis específicas, e tudo é determinado por elas. Nos primeiros séculos da Língua Portuguesa, a ortografia foi se formando por meio de uma tradição de uso. Depois, a partir do século XVI, vieram os gramáticos com suas opiniões sobre como deveria ser escrita a língua. No século XVII, a língua portuguesa conheceu um período em que a ortografia era objeto de grandes debates, de ortografistas que queriam provar de um modo ou de outro, com argumentos nem sempre muito corretos, como deveria ser a ortografia da língua portuguesa de seu tempo. Essa disputa pela melhor ortografia girava em torno de questões como: se deveria ser etimológica ou sônica e essa disputa vai terminar somente no início do século XX com as reformas e as leis ortográficas.

Do ponto de vista do uso, além dos princípios sônicos ou etimológicos, os usuários fazem hipóteses sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, aplicam a analogia, a semelhança, o princípio acrofônico alfabético e outros fatores para ajudar os usuários a solucionar suas dúvidas, mostrando como eles devem escrever ou podem escrever as palavras.

1.4 Periodização da ortografia e a tentativa de uniformização

A fim de situarmos historicamente a ortografia, tornou-se relevante apresentar o momento em que o Acordo Ortográfico da língua portuguesa se situa. Dessa maneira, podemos observar as implicações históricas e linguísticas acerca da ortografia e sua unificação.

É comum periodizar a história da ortografia da língua portuguesa em três grandes períodos: a) o fonético, do século XIII até o século XVI, que coincide com o período do português arcaico; b) o pseudoetimológico ou também conhecido como etimológico, do século XVI até 1904 e c) o simplificado ou reformado, que se inicia em 1916 com a incorporação da nova ortografia (WILLIAMS, 1961; LEÃO; 1983; COUTINHO, 1976; NEVES, 2010).

O período fonético caracteriza-se por uma diferença na grafia das palavras com o intuito de representar diretamente um modo de pronunciá-las. Cabe salientar que não se trata de um período de simples transcrição da fala, mas de procura da melhor forma de relacionar letra e som. Essa forma de pensar e de escrever se deve aos inúmeros “novos sons que não existiam no latim e para os quais não se desenvolvera uma tradição representativa, [os escribas] foram obrigados a adaptar

velhas grafias ou inventar novas” (WILLIAMS, 1961, p. 33). Dessa forma, foram desenvolvidas muitas inconsistências na representação da escrita daquela época, visto que era comum a representação de um mesmo som com diferentes maneiras de escrita (gisa/guisa) e diferentes sons representados por uma mesma letra gisa [g] e fugo [3] (= fujo) (WILLIAMS, 1961, p. 31). Essa época ficou conhecida por uma espécie de confusão de grafias, sendo as principais: qu por c; c por qu; g por gu; u e v, as vogais duplas, as consoantes duplas, entre outras. Torna-se importante ressaltar que não se trata de um momento de escrita desordenada, já que havia uma regularidade na aparente oscilação gráfica.

É nesse período que a ortografia da língua portuguesa começou a configurar-se de acordo com suas particularidades e quando começou a haver o progressivo estabelecimento da tradição de uso da escrita da língua portuguesa, a partir dos modelos de escrita conhecidos (FERREIRA NETO, 2001). Nenhuma escrita de uso comum em uma sociedade pode ser apenas fonética, porque a variação linguística tenderia a torná-la insuportável.

Neves (2010) salienta que na história de qualquer um dos sistemas alfabéticos, o primeiro momento reside na tentativa de representar diretamente os sons pelos sinais da escrita. Nas palavras da autora, “toda incursão pela história da escrita desses sistemas na humanidade nos mostrará a tendência de um percurso em que a possibilidade de estabelecimento de um sistema (orto)gráfico se marca inicialmente por esse tipo de relação direta entre som e letra” (NEVES, 2010, p. 94).

De acordo com a linguista, a criança ouvinte realiza suas primeiras significações pela tentativa da correspondência de som e letra e adentra o universo da representação da linguagem falada para a linguagem escrita. Em sua aquisição, apresenta a competência de compreender o sistema gráfico linguístico e a representação silábica. Isso quer dizer que, é quando a criança é capaz de perceber a representação pictográfica (objeto/imagem) e que são os grafemas que se relacionam com os sons em que a linguagem oral se manifesta. A primeira competência é de que a criança realiza é conhecida como escrita fonética. Esse tipo de escrita não proporciona a possibilidade de um regramento eficaz para satisfazer as representações de um modo sistemático e funcional. Ao contrário, “a multiplicação ao infinito das possibilidades de emissão vocal nunca encontrará uma correspondência em grafemas que possam organizar-se em um mínimo de

sistematicidade, funcionalidade e economia”. Vale dizer, trata-se de um sistema absolutamente impraticável (NEVES, 2010, p. 94).

O segundo período é chamado de etimológico e também conhecido como pseudoetimológico, caracteriza-se pela tentativa de escrever de acordo com a retomada da forma escrita greco-romana da palavra. Inicia-se no século XVI e estende-se até a publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, em 1904 (ASSALIN, 2007). O Renascimento, em função da admiração pela cultura greco-latina, fez com que os escritores do século XVI adotassem a imitação dos antigos. Assim, a escrita da língua portuguesa dessa fase passou a ter formas eruditas e semieruditas. Como consequência, passou a ter um vasto número de palavras calcadas no latim, uma vez que o Renascimento debruçava-se sobre a tradição clássica greco-latina.

De acordo com a literatura especializada, essa forma de escrita ficou conhecida como latinismo, por adotar a ortografia etimológica para que a forma da escrita do português ficasse mais similar à do latim. Isso gerou um excesso de uso das consoantes dobradas e de grupos consonantais tais como: <ph>, <th>, <rh>. Essas consoantes foram incorporadas à língua portuguesa escrita sob a justificativa etimológica. No entanto, sob um outro ponto de vista, sem ser o etimológico, com base e pretensão de alguns que se julgavam conhecedores do latim e do grego, foram incorporados novos vocabulários com aspecto gráfico alatinado e outros com formas vulgares (COUTINHO, 1976).

Essa forma de escrita foi considerada um abuso e, por esta razão, o período passou a ser chamado de pseudoetimológico. Na visão de Coutinho (1976), a grande característica do período foi o emprego das consoantes geminadas e inosonoras, de grupos consonantais impropriamente chamados de gregos e o uso de letras, como y, k e w, atribuídas, às vezes, de modo errado a palavras que deram origem ao português.

Segundo Williams (1991), se por um lado a adesão pela escrita etimológica tenha sido assumida por um grande número de ortógrafos e gramáticos, por outro lado, opiniões sobre essa nova grafia não eram unânimes, reações contra esse tipo de escrita tornaram-se evidentes.

Duarte Nunes de Leão condenou-as em sua *Orthografia da lingua portuguesa* (1576), como o fez Álvaro Ferreira de Vera em sua *Orthographia ou arte para escrever certo na lingua portuguesa* (1633).

Não faltava crítica construtiva, mas era em geral desatendida. João Franco Barreto, em sua *Ortografia da língua portuguesa* (1671) foi o primeiro a propor o uso moderno dos sinais de acentuação para indicar as vogais abertas e fechadas e o uso moderno das grafias –ão e –am para distinguir as formas verbais da terceira pessoa do plural acentuadas das não acentuadas, e Bento Pereira, em sua *Ars Grammaticae* (1672), recomendou o uso moderno do i e do j, e o do u e do v, e condenou o uso das vogais duplas e das consoantes duplas iniciais (WILLIAMS, 1991, p. 40-41).

Na visão de Assalin (2007), dentre as reações da época, destaca-se a publicação da Gramática de Port-Royal (1660) ou *Grammaire générale et raisonnée*, de Arnauld e Lancelot, por representar uma forma de ruptura com o modelo latino. No entanto, foi somente a partir da publicação da *Ortographia ou arte de escrever pronunciar com acerto a língua portuguesa*, de João de Morais Madureira Feijó (1734), que a escrita etimológica se normaliza.

No entanto, Williams (1991) acrescenta que o século XVIII foi marcado por inúmeras polêmicas ortográficas e acabou por terminar com o predomínio da ortografia etimológica ao ser consagrada como o “supremo princípio ortográfico” pela Academia de Lisboa.

Por fim, o período simplificado ou reformado tem início em 1904 com o movimento de reforma iniciado em Portugal no final do século XIX. As propostas de Gonçalves Viana, modificadas em uma comissão especial, serviram de bases para a reforma ortográfica, iniciando o período simplificado. Essa proposta tirou da escrita os excessos etimológicos, o uso “inútil” de letras e aproximou a representação ortográfica das palavras de uma fala contemporânea dos autores. Dessas propostas surgiu o Vocabulário Ortográfico da Academia de Ciências de Lisboa. A reforma foi adotada pela Academia Brasileira de Letras em 1909 e logo foi feito um Vocabulário Ortográfico. Williams (1986/1991), em seu estudo histórico, nos revela que a convenção foi fruto de uma organização realizada pelo governo português em 1911, mas oficializada em 1916, em Portugal. A partir dessa época, foram elaborados inúmeros acordos ortográficos envolvendo Portugal e o Brasil. O mais recente acabou de ser implementado (DECRETO 6583).

1.5 Ortografia e o Novo Acordo Ortográfico

Para discussão desse tema tomamos como base o artigo da professora Maria Helena Moura Neves intitulado *O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e a Meta*

de simplificação e Unificação e os seguintes escritos de Luiz Carlos Cagliari: *Acordo de Unificação ortográfica* (1992); *Unificação das ortografias sem reformas* (1993); *500 anos de Reformas Ortográficas* (2000); *Alguns aspectos do Acordo Ortográfico de Unificação das Ortografias da Língua Portuguesa* (2005), entre outros com a mesma temática.

A seleção desses estudos se deve por avaliarem o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa a partir de um contexto histórico, que invoca as metas de simplificação e unificação das atuais formas de escrita da língua portuguesa nos países lusófonos. Com tal foco, faz-se uma retrospectiva reflexiva dos acordos ortográficos do português para que se possa concluir sobre as vantagens e desvantagens dos acordos ortográficos da história da língua portuguesa. Assim, podemos transpor e supor as vantagens e desvantagens para o contexto educacional.

De acordo com Neves (2010), não se tem como olhar para as novas modificações ortográficas sem tentar compreender o que se entende por simplificação e a unificação. E se elas de fato são necessárias e benéficas.

A reforma ortográfica teve seu início no final do século XIV para o século XX. A principal justificativa que versava para sua realização era a constatação de um caos ortográfico. Uma vez que, durante alguns séculos a ortografia era simplesmente modificada por critérios pessoais. Para solucionar tal problema, duas soluções foram propostas: a científica e a política. A primeira propunha simplificações na grafia e a segunda impunha a forma de escrita a partir de leis – da obrigatoriedade de uso. As ideias de cunho político venceram e a ortografia passou a ser objeto de lei e não de uso (CAGLIARI, 2005).

Foi a partir dessa concepção que a ortografia passou a ser vista e imposta de uma maneira reduzida e equivocada. Na visão do linguista,

Quando os governos fizeram da ortografia uma lei, além da interferência absurda, acabaram criando problemas jurídicos. Uma vez que a ortografia é regulada por lei, os erros ortográficos cometidos são contravenções penais. Obviamente, na prática, um erro de grafia não coloca ninguém na cadeia, não dá multa nem traz qualquer tipo de sanção. Mas sobram problemas indiretos. Os documentos oficiais precisam estar de acordo com as leis do país e, de novo, de acordo com a ortografia oficial. Se um livro de Portugal for impresso aqui deverá ser retranscrito para a nossa ortografia e vice-versa. Ora isso cria um problema no setor editorial.

Esse e outros problemas do gênero não vieram das diferenças ortográficas existentes entre os dois países, mas do fato absurdo de terem transformado a ortografia em lei. O Brasil foi tão longe nessa loucura que também transformou em lei a nomenclatura gramatical. Só falta agora transformar as leis da física em leis da nação (CAGLIARI, 2005, p. 4, grifo meu).

Seguindo essa linha de pensamento, observaremos que mesmo com a reforma proposta, diferenças entre os usos de Portugal e do Brasil não foram possíveis de ser resolvidos. A unificação geral não foi possível de ser executada, visto que nem as normas ou bases, nem as ideias dos intelectuais daqui e de lá conseguiram categorizar as regras ortográficas de dois países. Esses pontos de divergências são vistos até nos dias atuais. Para tentar sanar tal problemática, o Acordo prevê um sistema de conciliação, isso quer dizer, de unificação parcial, aspecto esse que traz problemas de compreensão, de interpretação, de uso e de descontentamento por parte dos especialistas.

As divergências ortográficas entre os dois países aparecem e não são possíveis de ser resolvidos pelo simples fato de a ortografia ser posta como objeto de lei. Assim, nega o princípio cumulativo da escrita. Vale dizer que, quando a ortografia segue uma tradição de uso controlada pelos escritores, professores, artistas entre outros e essa ação resulta em obras como os dicionários o princípio cumulativo é respeitado e bem marcado.

Para Cagliari (2005, p. 04, grifo meu),

sem dúvida alguma, com o passar do tempo, a tendência é de essas obras [dicionários] passarem a acumular variantes antigas ao lado de formas modernas, assim como variantes regionais ou mesmo sociais, ao lado de formas tradicionais. Como costume explicar, todos os sistemas de escrita tem um princípio cumulativo que os caracteriza. A ortografia é o coração dos sistemas de escrita e, por isso, o aspecto que mais evidencia o princípio cumulativo.

A partir do momento em que a ortografia é posta como lei, o princípio cumulativo é negado, no entanto a lei não é capaz de transformar a sociedade e com isso, as questões culturais continuam exercendo seu papel e as variantes ortográficas permanecem.

Para que a ortografia fosse resgatada “o ideal seria voltasse que a ortografia voltasse a ser um valor cultural do povo e de que Portugal e Brasil deixassem fora suas leis” (CAGLIARI, 2005, p. 9). Uma outra solução possível, apresentada pelo mesmo autor, é de que a lei aceite a ortografia posta nos Vocabulários Ortográficos

das Academias do Brasil e Portugal como sendo a ortografia oficial dos dois países e dos demais.

De acordo com as considerações de Cagliari (2005), essa simples medida resultaria e resolveria empasses políticos, educacionais, culturais, entre outros. O principal ganho seria a preservação cultural da ortografia existente. Uma vez que, unificar as ortografias da forma como estão sendo postas gera problemas futuros sem resolver e pensar nos atuais, essa atitude “levará as pessoas a pensar em novas reformas, quando tiverem a chance de fazer isso” (CAGLIARI, 1993, p. 31).

Algumas datas e fatos importantes são lembrados a seguir por Cagliari (1992c, p. 519-520)

1904 – Gonçalves Viana publica a Ortografia Nacional, projeto básico para as reformas que passaram a acontecer.

1907 – Projeto de Reforma Ortográfica de Medeiros e Albuquerque aprovado pela Academia Brasileira de Letras, com ementas.

1911 – Um Decreto do Governo Provisório de Portugal obriga o uso da ortografia reformada, proposta pela Academia das Ciências de Lisboa.

1915 – A Academia Brasileira de Letras propõe ajustar a ortografia brasileira à portuguesa, mas o Congresso Nacional rejeitou.

1931 - E feito um acordo entre as Academias, ficando como modelo a ortografia de Portugal de 1911. O Decreto 20.108 de 05/06/1931 aprovou o acordo. Em Portugal, o acordo foi aprovado pela Portaria 7117 de 27/05/1931.

1940 – As duas Academias publicam seus Vocabulários Ortográficos.

1942 - A Academia Brasileira de Letras sugere o uso do Vocabulário Ortográfico de Portugal. E montada uma Comissão interacadêmica para fazer um Acordo de Unificação Ortográfica.

1943 – São feitos os Acordos. No Brasil, o Decreto-Lei 8.286 de 05/12/1945 aprova o Acordo e o Decreto 35.288 de 08/12/1945 manda fazer o Vocabulário Ortográfico, publica em 1947. Em Portugal, aconteceu o mesmo.

1955 – A Lei 2.623 revoga o Decreto-Lei 8.286 e restabelece a Ortografia de 1943 para o Brasil.

1971 – Com o acordo das Academias, é feita uma pequena reforma na ortografia (Lei 5.765 no Brasil, e Decreto-Lei 32/73 em Portugal).

1986 – A Academia Brasileira de Letras propõe um novo projeto: ‘Bases Analíticas da Ortografia Simplificada da Língua Portuguesa em 1945, Renegociadas em 1975 e Consolidadas em 1986’. O objetivo é unificar as ortografias. Prevê-se um acordo final para 1993.

Cabe destacar que, desde sua origem, a implementação do acordo não ocorreu de uma forma linear e unânime. De acordo com os estudiosos da área, sua implementação foi adiada diversas vezes. Desde o início, já demonstrava que sua efetivação não seria fácil. De uma forma sucinta, evidenciamos os tramites de

aprovação passaram por diversos obstáculos. Em 1990, foi encaminhado para a Assembleia da República de Portugal e para o Congresso Nacional do Brasil para sua ratificação. No ano seguinte, em 4 de junho de 1991 foi ratificado em Portugal, mas o Congresso Brasileiro até essa data não se manifestou. Devido à demora de resposta do Brasil, em reação, a Assembleia Portuguesa repensou a decisão e justificou esperar mais subsídios para uma decisão mais concreta. Dessa forma, o acordo que visava entrar em vigor em 1º de janeiro de 1994 ficou suspenso. Foi somente em 18 de abril de 1995 que o apresentou a resposta esperada em 1991, o Senado brasileiro aprovou o Acordo proposto. Em 2008, no Brasil, foi assinado pelo presidente da república Luís Inácio Lula da Silva. O acordo compreende os países de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, e São Tomé e Príncipe. O tempo de adaptação será até 2016. Em Portugal, o acordo está em vigor desde 2009. A fim de atender o objetivo de uniformizar o registro escrito nos oito países que tem o idioma como língua oficial, sendo eles: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Timor Leste e São Tomé e Príncipe.

Com a proposta de facilitar o intercâmbio cultural e científico entre os países lusófonos e garantir a divulgação mais ampla do idioma. No Brasil, as principais modificações ocorreram no emprego do hífen e na acentuação das palavras. Já em Portugal, a maior modificação ocorrerá na supressão das consoantes mudas. De uma forma estatística, acredita-se que as modificações no português brasileiro se darão em torno de 0,5% das palavras, ao passo que o português europeu mudará em torno de 1,6 % das palavras.

A partir dessas modificações, a literatura especializada afirma que a reforma é algo desnecessário. Com todas as modificações propostas, a unificação não será possível. Uma vez que, em algumas regras do acordo são consideradas facultativas. Isso decorre pelo simples motivo de que todo e qualquer acordo ortográfico é realizado a partir de um desconhecimento da natureza, das funções e dos usos da ortografia (CAGLIARI, 1996d). Nas palavras do especialista, “mudam-se algumas formas, permanecem os problemas, por que estes não se resolvem com reformas ortográficas, mas com Educação” (CAGLIARI, 2007, p.02).

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O ENSINO FORMAL DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Preliminares

Em nível mundial, as pesquisas direcionadas à área das línguas de sinais têm se desenvolvido de forma mais descritiva e linguística há cerca de quarenta anos, mais especificamente com a publicação da obra do linguista norte-americano William Stokoe, intitulado *Sing language Structure: na Outline of visual Communication Systems of American Deaf*, 1960.

As definições apresentadas nessa obra serviram de modelo e de instrumento para descrever outras línguas de sinais e considerá-las línguas. A partir dessa obra, outros estudos sobre línguas de sinais foram surgindo com a mesma perspectiva: estatuto das línguas de sinais definidas como línguas, enfocando seu aspecto gramatical, linguístico, cultural, entre outros. Como podemos perceber, se a Linguística, enquanto ciência, é considerada uma ciência recente, os estudos das línguas de sinais podem ser considerados ainda embrionários.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada pela Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto 5.626, de 2 de dezembro de 2005. Em termos linguísticos, os estudos iniciaram na década de 80, quando a professora Lucinda Ferreira Brito descreveu duas línguas de sinais brasileiras (Libras e a língua de sinais Urubu-Kaapor). Em seguida, na década de 90, produções acadêmicas (FELIPE, 1998; KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS; 1997; 1999; QUADROS; KARNOPP, 2000, 2005, FERREIRA, 2010) contribuíram para a sustentabilidade da Libras.

Em Portugal, o grande contributo para afirmar a Língua Gestual Portuguesa como língua e ser reconhecida como tal foi dado, em primeiro lugar, pela publicação do *Gestuário*, publicado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência, também pela publicação da obra *Para uma gramática da língua Gestual Portuguesa* e pela Lei Constitucional n 1/97 (artigo 74º, alínea h) publicada no Diário da República no. 218/97, de 20 de setembro, reconhecendo que a língua Gestual Portuguesa deve ser a língua de educação das crianças surdas profundas portuguesas (CARVALHO, 2006, p. 01).

Historicamente, perceberemos que mundialmente as línguas de sinais tiveram muitos obstáculos para sua implementação e constituição como língua. Nesse

sentido, a história da educação para essa população também foi conturbada. No que tange à língua portuguesa, é comum o questionamento e as inquietações por parte dos professores sobre o ensino dessa disciplina considerada fundamental para inserção social dos surdos.

Para refletirmos sobre os problemas de ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos, tornou-se necessário apresentar um breve panorama sobre a história da educação de surdos. Essa forma de abordagem, retornar à história, nos proporciona conhecimento, reflexão sobre os vários problemas de educação, em especial, ao da escrita dos surdos. A fim de compreendermos as principais dificuldades da escrita formal da língua portuguesa para os surdos brasileiros e portugueses, baseamos em uma descrição alternativa da língua e situamos a função da escrita nesse sistema. Junto a isso, propomos uma forma de ensino para os conteúdos ortográficos, em especial, às mudanças propostas pelo Novo Acordo Ortográfico.

2.2 História da educação de surdos

Apresentar uma breve visão sobre a história da educação de surdos nos permite realizar reflexões sobre a forma de como os surdos eram educados e as concepções de ensino em cada época. Essas informações nos permitem compreender atitudes atuais dos profissionais em termos educacionais.

A história da educação de surdos é geralmente dividida em três grandes momentos. Seguindo a linha de estudos de Eriksson (1998), pesquisador surdo sueco, encontraremos a seguinte divisão:

Primeira fase: Tem seu início marcado em meados do século XVI, com o trabalho de Pedro Ponce e encerra por volta de 1760, com a fundação das primeiras escolas para surdos. Segunda fase: de 1760 até 1880, com a realização do Congresso de Milão. Congresso esse conhecido por impedir a língua de sinais na educação dos surdos. Terceira fase: de 1880 até os dias atuais.

De um outro ponto de vista, Sá (2004, p. 03) apresenta as fases da educação de surdos a partir do olhar dos não-surdos, e de uma forma bastante crítica e sintética, salienta que:

Em síntese, a história dos Surdos, contada pelos não-Surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram 'descobertos' pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem

'educados' e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

Uma outra forma de dividir a história da educação de surdos é proposta por Strobel (2009). Essa proposta está ancorada nos estudos culturais, sendo elas:

1. Revelação cultural: nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidências de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos
2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do Congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação das línguas de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos (STROBEL, 2009, p. 11).

Para uma melhor visualização da história da educação de surdos, optamos por abordar a periodização estabelecida por Nogueira & Nogueira (2012). A escolha se deve por utilizar os períodos usuais da História: Pré-história; Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea, e articulá-los com a história da surdez. Além disso, faz uso os escritos da literatura especializada (ERIKSSON; 1998; STROBEL, 2009) sobre os aspectos históricos da surdez. Os autores apresentaram a divisão em seis períodos: 1) Da Idade Antiga até a Idade Média; 2) Da Idade Média até meados do século XVI; 3) De meados do século XVI até 1760; 4) De 1760 a 1880; 5) De 1880 a 1960 e 6) A partir de 1960. A principal diferença dessa forma de apresentação histórica se dá pelos autores abordarem a existência de concepções de ensino antes do século XVI.

Cabe destacar que os conceitos históricos apresentados na periodização adotada foram articulados com outros autores de referência na área, em especial, os estudos realizados pelo historiador e especialista na língua gestual portuguesa Paulo Vaz de Carvalho (2006; 2007).

Segundo os estudiosos de Nogueira & Nogueira (2012), o primeiro período é intitulado como **Os principais fatos da história dos surdos da Idade Antiga até a**

Idade Média. No que diz respeito ao conceito de surdos na antiguidade, observa-se que tanto os surdos quanto as pessoas com outras deficiências eram vistos de formas distintas, ou seja, por piedade, compaixão, castigo dos deuses, castigo por feitiços e, por isso, eram abandonadas ou sacrificadas (GOLDFELD; 1997; LACERDA, 1998; CARVALHO, 2007; STROBEL; 2009).

Complementando essas considerações, Strobel (2009) nos apresenta de forma mais detalhada as diferentes concepções dos surdos e de deficientes na antiguidade. A autora inicia pela passagem bíblica de Marcos (7:31-37),

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspiendo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou, e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quando mais lho proibiam, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos (STROBEL, 2009, p. 17, grifo nosso).

A partir dessas palavras, podemos observar que a surdez e a mudez poderiam ser curadas com milagres divinos. Além dessa concepção, outras visões da surdez foram encontradas durante esse período. Na visão dos romanos, os surdos eram considerados seres castigados ou enfeitiçados e por isso eram abandonados ou lançados ao rio Tibre. Para os gregos, os surdos eram pessoas inválidas e que apresentavam um incômodo para a sociedade. A forma de solução era a condenação à morte: lançados do topo dos rochedos ou ao mar. Tanto para os gregos como para os romanos, a questão principal das deficiências era o desvio do padrão de beleza e deviam ser mortos para não “enfeiar” a sociedade. Essa mesma forma de concepção, foi identificada na sociedade esparta. Nela, todas as crianças que apresentassem alguma deformidade física ou intelectual eram mortas. Para os chineses, lançar os surdos e os deficientes ao mar era a principal solução e os gauleses os sacrificavam aos deuses.

Diferentemente, no Egito, os surdos eram considerados seres divinos e por esse motivo eram protegidos pelos deuses. A forma de comunicação era vista como secreta e os surdos serviam de mediadores dos faraós para com os deuses. Devido ao caráter divino e de adoração, os surdos não eram educados por terem uma vida inativa e não por falta de capacidade, como nas demais sociedades (GOLDFELD; 1997; LACERDA, 1998; CARVALHO, 2007; STROBEL; 2009).

De uma perspectiva filosófica, perceberemos que a concepção de incapacidade de educação aos surdos também foi predominante. Heródoto (470 a. C) acreditava que a surdez era fruto de castigo divino. Sócrates (360 a.C) chegou a apresentar sua aceitação sobre a comunicação dos surdos, no entanto, Aristóteles (384-322 a.C), mesmo sendo seu discípulo, levou a humanidade a não aceitar a comunicação dos surdos. Para o filósofo, não existia pensamento sem a linguagem oral.

Essa forma de relação entre linguagem e audição levou a concepção de que os surdos, por não desenvolverem a audição, conseqüentemente não possuíam linguagem. Assim, eram incapazes de raciocinar. Por isso, não era necessário ofertar educação para eles e, em muitos lugares, eram condenados à morte. Por muitos séculos, fundamentados por este pensamento, a educação dos surdos na Europa e em todo o mundo ocidental era considerada inútil, desnecessária e impossível. A impossibilidade se dava pelo fato de os filósofos considerarem a audição o canal mais importante para o desenvolvimento da inteligência.

No que tange aos direitos dos surdos na sociedade, Pereira et al (2008) relata que é datado em 1000 a.C as primeiras referências de pessoas surdas na história judicial. A lei Hebraica (Talmude), da palestina, distinguia os surdos em: surdos, mudos e surdos-mudos. Essas categorizações foram estabelecidas para descrever os direitos e as restrições deles aos direitos legais, tais como: propriedades, heranças, casamentos, entre outros. A intenção dessas leis era estabelecer uma proteção aos surdos de serem amaldiçoados e de impedi-los de participarem de rituais religiosos. Roma se inspirou nessas leis para asseverar a exclusão dos surdos na sociedade, assim determinou a proibição de casamento, a herança bens e convívio em sociedade.

Os autores salientam que o código de Justiniano serviu de base para a maioria dos sistemas legais da Europa Moderna. Ele determinou que os surdos que não falassem não poderiam herdar fortunas, ter posses e nem escrever testamentos. Mas os surdos que não fossem mudos tinham os mesmos direitos das pessoas comuns – herdar bens, herdar títulos e propriedades, com a ressalva de casamento.

Do ponto de vista religioso, a Igreja Católica acreditava que os surdos tinham almas mortais, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos. Em Constantinopla, os surdos podiam trabalhar na corte exercendo as funções de

pajens de mulheres ou de “bobos” da corte, mas as leis aplicadas aos surdos eram as mesmas.

No final da Idade Antiga, Santo Agostinho (354-430) afirmava que a concepção de filhos surdos estava relacionada ao pagamento de pecados realizados pelos pais, ou seja, castigo de Deus. Por outro lado, acreditava que os gestos eram equivalentes à fala(substituição) e a salvação de suas almas seriam realizadas.

Cabe salientar que em muitos estudos históricos, essa fase não é considerada uma fase histórica da educação de surdos. O motivo se deve por não acreditarem suas competências comunicativas. No entanto, nós a consideramos uma fase, assim como Nogueira e Nogueira (2012), uma vez que o fato de não educá-los evidencia a concepção educacional da época.

O segundo período é datado de 476 d.C (Idade Média) até 1453 (meados do século XVI) e abordado com o título **A história da Educação de Surdos do início da Idade Média até meados do século XVI**. Nesse período, poucos relatos envolvendo a educação dos surdos foram encontrados. Os poucos que se tem salientam que o sucesso da educação dos surdos se dava somente a partir de interferências divinas, ou seja, por milagres. Assim como na Idade Antiga, os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados, proibidos de casar e de possuir ou herdar bens (LACERDA, 1998; PERLIN e STROBEL, 2006).

No início da Idade Média, por volta de 530, encontramos a comunicação de sinais sendo desenvolvida pelos monges beneditinos, que faziam voto de silêncio. Um sistema de sinais parecido, segundo Strobel (2009) também foi encontrado no período medieval utilizado por monges europeus quando faziam o voto de silêncio. Por isso, começaram a se comunicar por gestos.

Com o voto de silêncio no período monástico, segundo as regras monásticas de São Basílico Magno, a palavra deveria ser utilizada somente em casos de extrema necessidade. Para sanar a falta da comunicação oral, a comunicação gestual foi desenvolvida, uma vez que era considerada bastante eficiente. Além dessa possibilidade de comunicação manual, no ano de 700, surge o primeiro registro de ensino a surdo. O arcebispo York registrou o ensino de John Beverley ao fazer um surdo falar. No entanto, o grande problema foi tratar tal conquista como um milagre. Após Berverley ensinar o surdo a ler, escrever e a decorar a oração do “Pai Nosso”, em segredo, solicitou que fosse à missa para que, após o benzimento de

sua língua, iniciasse a reza para que todos acreditassem que se tratava de um milagre e não de uma ação educacional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012).

Apesar de a Igreja Católica constatar que era possível e eficiente a comunicação manual e o desenvolvimento da oralização dos surdos, até o final da Idade Média, ela se sobrepôs à incapacidade de aprendizagem dos surdos.

O século XVI é considerado de total importância para a história da educação dos surdos. Em termos internacionais, esse momento é considerado o marco inicial da educação dos surdos. A partir dessa época, os surdos passaram a ser considerados capazes de aprender. Tão grande foi sua importância que alguns autores defendem esse momento como sendo a primeira fase da história de sua educação (GOLDFELD, 1997; ERIKSSON, 1998). A Idade Moderna tem início em 1453, início do século XVI, e encerra em 1789 com a Revolução Francesa.

De acordo com Goldfeld (1997), foi somente a partir desse momento histórico que se começou a ter notícias dos primeiros educadores de surdos. A educação teve início com professores particulares, por este motivo, somente as crianças e jovens surdas de famílias ricas eram ensinadas a falar. Uma das principais razões era o recebimento da herança, uma vez que somente os surdos que sabiam falar é que teriam o direito de herdar os títulos e as propriedades de suas famílias. Nogueira & Nogueira (2012) intitulam esse período como **A educação de surdos: dos preceptores particulares às escolas coletivas (1760)**.

Uma personagem importante que merece destaque na educação dos surdos no século XVI foi o italiano Gerolamo Cardano⁷ (1501-1576). Embora suas áreas de conhecimento agregassem a medicina, a matemática e a astrologia, o italiano foi considerado um educador de surdos, pois tinha um filho surdo, e com sua experiência bem sucedida, afirmava que a escrita poderia representar os sons da fala e as ideias do pensamento. Ao desenvolver a escrita nos surdos, o ato de fala não poderia ser considerado obstáculo para que os surdos adquirissem conhecimentos (ERIKSSON, 1998; SÁ, 2004; NASCIMENTO, 2006). Dessa maneira, desde essa época, recomendava o uso dos sinais e o ensino da língua escrita aos surdos.

⁷ É conhecido como Jérôme Cardan pelos franceses.

No entanto, cabe salientar que o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584) é considerado por muitos estudiosos da história como o primeiro⁸ professor surdo. Uma de suas principais conquistas foi a de estabelecer a primeira escola para surdos em um mosteiro de Valladolid.

Inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou a escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos (STROBEL, 2009, p. 18-19, grifo nosso).

É em meio a esse cenário que a educação de surdos começou a apresentar seus registros. Esse período ficou conhecido como a época de ensino voltada a pequenas minorias.

Na Espanha, Juan Pablo Bonet iniciou suas atividades de ensino aos surdos com outro parente da família Velasco, Dom Luís. Sabe-se que utilizava os sinais, treinamento da fala e o alfabeto manual. O resultado foi surpreendente que acabou sendo nomeado “Marquês de Frenzo” pelo rei Henrique IV.

Após quarenta anos da morte do monge Ponce de Leon, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou a obra: *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los surdos*, em 1620. Essa obra foi considerada o primeiro livro do mundo para ensinar língua de sinais aos surdos e surdos-mudos, contendo o alfabeto manual. A recomendação era expressão, o treino oral já nos primeiros anos de vida da criança e a utilização da linguagem gestual. Sua metodologia de ensino preconizava o ensino do alfabeto gestual e as letras de correspondência na forma escrita. Em seguida, ensinava a articulação das letras para depois adentrar nas estruturas gramaticas. Para o professor, os gestos exerciam a função de compreensão do

⁸ De acordo com o historiador Berthier (1984), Ponce não foi o primeiro professor dos surdos. Seu mérito está na ampla divulgação que seus trabalhos conquistaram. No entanto, antes do monge espanhol, outras tentativas de educação de surdos tiveram sucesso, tanto na França como no exterior. Podemos citar o exemplo de Joachim Pascha, em 1578, quando treina seus dois filhos surdos. A diferença foi que esses estudos não tiveram reconhecimento do público. Outro nome importante foi Jérôme Cardan que além de educar surdos realizou um escrito sobre os principais pontos de ensino para os surdos.

significado das palavras e com ele adotava os gestos para auxiliar os surdos a falarem. Esse método de ensino é considerado a base para a Comunicação Total.

Segundo os estudos históricos (ERIKSSON; 1998; NASCIMENTO, 2006; CARVALHO, 2007; STROBEL, 2008), a autoria da metodologia apresentada pelo espanhol Bonet, em sua obra, foi questionada por Berthier. Para o crítico, a descoberta de como ensinar o surdo a falar seria do surdo congênito Ramirez de Carrion. Sua descoberta foi descrita na obra *Maravillas de la naturaleza*. Esse escrito foi publicado em 1629, ano de morte de Bonet e nove anos após a obra que o consagrou.

Além desses autores, nessa época, destacam-se os estudos de John Wallis (1616-1703), primeiro inglês a se dedicar à educação de surdos e John Bulwer (1614-1684), responsável pela publicação do livro *Chirology and natural language of the hand*. Nessa obra, o estudioso recomenda a utilização do alfabeto manual, o uso de sinais e o desenvolvimento da leitura labial na educação de surdos. Cabe destacar que Bulwer acreditava que as línguas de sinais eram universais e que seus elementos eram todos icônicos. Além disso, defende a ideia de que a língua de sinais permite a expressão dos mesmos conceitos que a língua oral. Essa defesa foi publicada em 1648, obra intitulada *Philocopus* (CARVALHO, 2007; PERLIN; STROBEL, 2006; STROBEL, 2008).

Na Suíça, o médico Johan Corad Ammon (1669-1724), em 1700, criou o método *Surdus Laquens*. Esse método tinha como objetivo desenvolver a fala e a leitura labial nos surdos. Em 1741, Jacob Rodrigues Pereira aplicou o seu método de oralização em sua irmã e depois em surdos franceses. Foi reconhecido pela Academia Francesa de Ciências.

Torna-se relevante destacar que entre os séculos XVI e XVII, a educação de surdos era uma atividade realizada apenas para os surdos de famílias ricas. A intenção era o desenvolvimento da fala e da escrita para que seus filhos conseguissem ser seus herdeiros. Por esse motivo, os métodos de ensino tornaram-se muito semelhantes: desenvolvimento da fala, alfabeto manual, desenvolvimento da escrita e uso de sinais. Devido aos professores serem contratados para ensinarem os filhos dos nobres, cada professor desejava guardar seu método para futuras contratações. Assim, muitos métodos foram escondidos e poucas informações eram divulgadas. Esse período da história coincide com o final da Idade Moderna e avança por um século na Idade Contemporânea. De acordo com

Nogueira & Nogueira (2012) adentramos ao quarto período: **A educação de surdos de 1760 a 1880.**

O educador que merece destaque no início desse período é Samuel Heinicke (1729 - 1790). O pedagogo alemão foi reconhecido a partir da aplicação de seu método com seu filho surdo. É conhecido como o “Pai do Método Alemão” amplamente conhecido como Oralismo Puro. A aplicação do método é realizada através da exposição da criança à língua falada e aos sons. Faz uso de um aparelho de amplificação sonora para que ocorra o treino auditivo. Junto a isso, utilizam-se da leitura orofacial como recurso, incluindo elementos sonoros isolados, combinações de sons, palavras, finalizando com a repetição da fala (LACERDA, 1998; NASCIMENTO, 2006; STROBEL, 2008).

Por esse motivo, foi atribuído a Heinicke o início da base da filosofia oralista, no qual o maior valor era destinado à fala. O princípio dessa filosofia de ensino foi marcado pela publicação de sua obra *Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra*.

Heinicke tornou-se mais tarde, em 1778, o fundador da primeira escola de oralismo puro para surdos na cidade de Leipzig, Alemanha. Nesse ambiente escolar, somente seu método era aplicado. O idealizador do método acreditava que esse procedimento de ensino era um processo fácil. De acordo com os estudiosos da área (ERIKSSON; 1998; NASCIMENTO, 2006; PERLIN; STROBEL, 2006), cabe destacar que a leitura labial também era utilizada para o desenvolvimento da fala, em especial, aos surdos que apresentavam um alto grau de perda auditiva.

Junto a essas questões educacionais, cabe destacar que a literatura especializada (GOLDFELD, 2002; SÁ, 2004) salienta que os educadores como o monge beneditino Pedro Ponce de Leon e Samuel Heinicke não utilizavam somente uma forma metodológica para o êxito de ensino aos surdos. Seria ingenuidade pensar dessa maneira, o que ocorreu foi a livre criação de práticas direcionadas à educação de surdos sem que ocorressem quaisquer divulgações. Época essa conhecida como época de segredo de método e que era somente repassada aos seus seguidores.

O objetivo principal para esses educadores era fazer com que os surdos, ao desenvolverem a fala, conseguissem desenvolver suas ideias, seus pensamentos e adquirir conhecimento. Assim, estabeleceriam comunicação com o mundo ouvinte.

Outra forma de se ensinar aos surdos, de certa forma, em oposição ao método oralista puro, foram os estudos desenvolvidos pelo abade Charles Michel de L'Epée. Considerado um dos principais nomes da história dos surdos, o abade é reconhecido como o criador da metodologia de ensino que priorizava o uso dos sinais. Sua forma de ensino se pautou na observação da comunicação por gestos que duas irmãs gêmeas realizavam.

Além de seu sucesso relacionado ao desempenho escolar dos surdos, seu contato e atendimento aos surdos carentes e humildes, da cidade de Paris, fez com que fosse reconhecido. As descrições e os apontamentos realizados pelo abade são considerados os primeiros estudos sobre a língua de sinais. A eles, procurou instruí-los por meio das combinações de língua de sinais e a gramática francesa sinalizada, conhecida como "Sinais Metódicos".

Diferentemente dos demais métodos desenvolvidos, o do abade foi amplamente divulgado. Quando convidado a participar de reuniões e palestras, L'Epée, além de apresentar seus projetos, divulgava também seus resultados. Neles, evidenciava que em sua maioria, seus alunos desenvolviam uma ótima escrita. Junto a isso, seu objetivo era de que seus alunos ao serem educados tornavam-se professores de surdos.

Como reconhecimento ao sucesso dos métodos utilizados por L'Epée, foi fundada a primeira escola pública para surdos, o *Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris*. Nessa instituição, as aulas eram ofertadas coletivamente e especializava professores para surdos. Foi considerada a primeira escola para surdos do mundo e essa época ficou conhecida como Época de ouro da educação de surdos (NASCIMENTO, 2006; CARVALHO, 2007; STROBEL, 2009).

Nas palavras de Sacks (1989, p.37),

esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

De acordo com a literatura especializada (LACERDA, 1998; GOLDFELD, 2002; STROBEL, 2009), no decorrer de seu trabalho e estudos, L'Epée recebeu

muitas críticas. As principais foram tecidas pelos educadores oralistas, dentre eles Samuel Heinicke, que considerava a língua falada única forma capaz de organizar os pensamentos de um ser humano, ao passo que a língua de sinais limitaria os avanços educacionais dos alunos surdos.

Como mencionado, diferentemente de seus antecessores, L'Épée além de divulgar oralmente seus métodos e resultados publicou, em 1776, a obra *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*. Seu objetivo foi expor as regras sintáticas e o alfabeto manual de autoria de Pablo Bonnet.

De acordo com Strobel (2009), em 1798 o abade de L'Épée morre. Durante seu trajeto fundou 21 escolas de surdos na Europa. Para os estudos históricos, o ano de morte do abade é o mesmo ano de início da Idade Contemporânea.

A partir do século XVII, observaremos que duas vertentes muito diferentes estavam marcadas na área da educação de surdos: A primeira era representada pela obra do Abade de L'Épée, que defendia a educação dos surdos baseada na língua de sinais. O objetivo da escola, segundo o abade, era a preparação intelectual do aluno para a cidadania. Essa proposta de ensino ficou conhecida como o Método Francês. A segunda tendência teve como principal representante o alemão Samuel Henicke. Para ele, o objetivo das escolas de surdos era, sobretudo, ensinar a fala para os surdos de maneira que pudessem integrar-se na sociedade ouvinte. As propostas dessa tendência ficaram conhecidas como Método Alemão (CARVALHO, 2007).

Depois da morte de L'Épée (1789), em 1802, o inglês Jean Marc Itard acreditava que os surdos podiam ser treinados para ouvir palavras. Em sua concepção, a língua de sinais era fundamental para o estímulo de percepção de memória, de atenção e soava sentidos. O reconhecimento desse estudioso se deu a partir do trabalho realizado com Victor, o clássico “menino selvagem”, garoto que foi encontrado na floresta vivendo junto aos lobos em Aveyron, no sul da França. Considerado um indivíduo com comportamentos semelhantes aos dos animais, Itard realizou um processo de socialização com Victor. Embora seu trabalho com o desenvolvimento da língua francesa para com “selvagem” não tenha obtido o resultado esperado, o trabalho de socialização é ainda muito utilizado na área de educação especial (LACERDA, 1998; GOLDFELD, 2002; STROBEL, 2009).

Outra grande personalidade nessa área foi o reverendo Thomas Kopkins. No início do século XIX, criou a primeira escola permanente de surdos nos Estados

Unidos da América na cidade de Hartford, em 1814. Sua motivação se deu após observar crianças brincando no jardim da escola. A surpresa ocorreu quando percebeu a exclusão de uma aluna que não participava das brincadeiras por ser surda, e a indignação surgiu por não ter uma escola específica para que ela conseguisse se desenvolver. Iniciou o processo de escolarização individual com a surda, e com a participação do pai da garota, idealizou uma escola para surdos. Assim,

O americano Thomas Kopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, em escola 'Watson's Asylum' (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados) que usava a língua oral na educação dos surdos, porém foi impedido e recusaram-lhe a expor a metodologia, não tendo opção, Gallaudet partiu para França onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método da língua de sinais usado pelo abade Sicard (STROBEL, 2009, p. 20).

A partir desse contato e trazendo o professor surdo Laurent Clerc, em conjunto, em 15 de abril de 1814, inauguram a escola com o nome *Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas surdas e mudas*. O sucesso da escola ocorreu de forma imediata e outras escolas foram inauguradas.

Uma outra tentativa de estabelecer a fala dos surdos foi a criação curiosa de Alexandre Melville Bell. Ele inventou um código de símbolos conhecido como: 'Fala visível' ou "linguagem visível". O sistema criado utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, com a intenção de os surdos repetirem os movimentos e os sons apresentados pelo educador. Acredita-se que sua criação tenha sido motivada por sua docência aos surdos e por ser filho de um dos inventores do telefone, Alexander Graham Bell (GOLDFELD, 2002; STROBEL, 2009).

Seguindo a sequência da história, em 1855, o professor surdo Ernest Huet chega ao Brasil, sob o convite do imperador D. Pedro II. A intenção foi de inaugurar uma escola de surdos no Brasil⁹.

Entre os anos 1870 e 1890, temos várias publicações de Alexander Graham Bell. Por ser um grande defensor do oralismo e contra as línguas de sinais, seus escritos centraram em críticas entre o casamento entre surdos, sobre a cultura surda

⁹ Uma descrição mais detalhada sobre a educação de surdos no Brasil se encontra no subitem a seguir.

e sobre as escolas residenciais para surdos. Bell era contra as comunidades de surdos, pois considerava um perigo para sociedade que desejava ser homogênea. Por isso, acreditava que os surdos deveriam ser proibidos de casar entre si e deveriam frequentar escolas normais e não residenciais.

Em Boston, por volta de 1872, fundou uma escola para treinar os professores surdos e publicou um livreto “O pioneiro da fala visível”, em continuidade do trabalho de seu pai. Ministrou aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston. Época essa que conheceu e se casou com uma surda educada pelo método oralista.

O quinto período proposto pelos autores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012) tem início com o Congresso de Milão e perdurou até 1960. O período foi posto como: **Do Congresso de Milão até a década de 1960.**

Para iniciar esse item tomamos as palavras de Strobel (2009, p. 29),

Nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos. Houve a tentativa de fazer da língua de sinais em extinção.

Em 6 até 11 de setembro de 1880, houve um congresso internacional de educadores surdos em cidade de Milão, na Itália. Nesse congresso, foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos.

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso.

Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas suas ‘vozes’ não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem.

A partir das considerações apontadas pela autora, é possível perceber a grandeza e as consequências desse congresso. As colocações postas nesse evento modificou a forma como a educação de surdos estava ocorrendo e impôs internacionalmente a proibição das línguas de sinais dentro e fora do contexto escolar. Esse congresso é considerado o momento mais obscuro na história dos surdos (CARVALHO, 2007).

Como é possível perceber, o congresso foi organizado por uma maioria de defensores ao método oralista. Acredita-se que desejavam ganhar forças por meio de arcabouço legal para sustentar suas concepções, devidamente compreendidas através da análise do contexto da época.

De acordo com os especialistas (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998; ERIKSSON, 1998; SÁ, 2004; NASCIMENTO, 2006), o objetivo velado era tornar o oralismo obrigatório na educação dos surdos. Como evidenciado por eles, Alexander Graham Bell exerceu forte influência na decisão dos congressistas. Adepto ao oralismo, criador do telefone e filho do criador de um método que afirmava fazer os surdos a falarem, fortificou a tendência oralista como forma exclusiva para o ensino de surdos.

Com a finalidade de fortificar os argumentos da possibilidade de os surdos falarem, durante todo o congresso, surdos que desenvolveram a fala foram apresentados. A filosofia oralista entende a surdez como uma deficiência que precisa ser direcionada para uma normalidade, e isso acontece somente pela estimulação auditiva e pela reabilitação da fala do surdo. Essa filosofia preconiza que é dessa forma que os surdos serão integrados na sociedade. Cabe destacar que essa ideologia foi dominante durante quase todo o século XX.

Durante sua realização, foram apresentados temas variados, focando a organização do atendimento a ser oferecido pelas instituições à pessoa surda. Para os estudiosos, o congresso alcançou seu auge no dia 11 de setembro de 1880, ao ser iniciada a votação que definiria a filosofia adotada para o ensino de surdos, pois a mesma influenciaria internacionalmente inúmeras instituições direcionadas ao atendimento dessa parcela da sociedade.

Com a maioria dos votos a favor do oralismo, ficou estabelecido o predomínio dos métodos orais. Nos três dias de congresso, foram elaboradas e votadas uma série de oito resoluções, sendo elas:

- 1) O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;
- (2) O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;
- (3) Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
- (4) O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;
- (5) Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;
- (6) Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a

língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;

(7) A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;

(8) Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém-admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral (CARVALHO, 2007, p.66-68).

Após o congresso, a maioria dos países adotou o método nas escolas de surdos. Efetivaram a proibição das línguas de sinais dentro e fora do contexto escolar. Em consequência dessa proibição, os especialistas relatam que o número de surdos no contexto escolar decaiu e o número de professores surdos também. Essa nova forma de priorizar a comunicação dos surdos resultou em uma queda no desempenho das crianças surdas, bem como sua sociabilidade.

Ao final de décadas, o trabalho educacional realizado a partir da abordagem oralista não apresentou bons resultados. A maioria dos surdos profundos não conseguiu desenvolver a linguagem oral que lhe permitisse conviver em sociedade, além de muitas apresentarem dificuldades para aprender a ler e a escrever.

A Idade Contemporânea marca a fase atual da educação de surdos. Nogueira e Nogueira (2012) apresentam como o sexto período e intitulam como **A educação de surdos após 1960**. Para o estudioso Eriksson (1998), essa época é vista como o **Despertar cultural** dos estudos surdos. Isso porque o linguista norte-americano William Stokoe publicou a obra *Language Structure: na Outline of Visual Communication System of the American Deaf*. Nela, afirmou que a língua americana de sinais é uma língua como todas as outras e apresenta características da língua oral. Após tais afirmações, juntamente com outros estudiosos, conseguiram o reconhecimento das línguas de sinais. Esse ganho representou também um olhar de respeito à cultura surda (GOLDFELD; 1997; LACERDA, 1998; CARVALHO, 2007; STROBEL; 2009).

Cabe ressaltar que o movimento dos surdos durante as décadas de 60 e 90 fortificaram e mudaram o olhar sobre a surdez.

No que tange ao desempenho insatisfatório do oralismo e com a divulgação dessa nova corrente de pensamento, a história da educação de surdos passa por um novo momento. A língua de sinais como forma de expressão dos surdos passa a ser admitida e com os resultados positivos de aprendizagem por alunos que faziam uso dos sinais acabam ganhando força. Assim, instaura-se um novo olhar sobre a comunicação dos surdos, chamada de **Comunicação Total**.

De acordo com a especialista Ciccone (1996), a comunicação de forma efetiva foi a motivação dessa nova perspectiva. Nela, todos os recursos disponibilizados para que a comunicação dos surdos ocorresse de maneira efetiva é aceita. A Comunicação Total foi adotada na Universidade Gallaudet em 1969 e conseguiu adeptos em todo o mundo.

Essa nova maneira de conceber diferentes formas para a comunicação dos surdos proporcionou que os surdos utilizassem a língua de sinais, atividade essa que estava proibida pela época oralista. A estudiosa destaca que os resultados não foram considerados satisfatórios nem no processo de aquisição da linguagem oral nem na escrita. Com esses resultados e com as novas pesquisas sobre descrições linguísticas acerca da estrutura e funcionamento das línguas de sinais, a direção de ensino caminha para a abordagem bilíngue de ensino.

Para os especialistas do bilinguismo (FERREIRA-BRITO, 1995; FERNANDES; CORREIA, 2005; QUADROS, 2005), a surdez é vista como diferença linguística e não como uma deficiência que deve ser normalizada. Por isso, os surdos devem ser vistos como uma comunidade particular, com cultura e língua próprias.

A abordagem bilíngue prega que os surdos tem competência suficiente para desenvolver uma língua que permite sua comunicação. Essa língua tem como apoio as mãos, a visão, entre outros aspectos que estão sendo descritos. Para os bilinguistas, os surdos aprendem a língua de sinais com mais naturalidade e rapidez. Por esses motivos, a criança surda deve ser exposta a língua de sinais desde sua tenra idade, considerada natural. A língua oficial do país deve ser ensinada como uma segunda língua, de preferência na modalidade escrita e só apenas em condições favoráveis a língua oficial deve ser ensinada na forma oral (FERREIRA-BRITO, 1995; FERNANDES; CORREIA, 2005; QUADROS, 2005).

Essa forma de ensino tem sido adotada pelo mundo inteiro e os resultados estão sendo analisados e considerados satisfatórios. Pesquisas ainda precisam ser desenvolvidas.

Ao encerrar esse item, passemos para a história da educação de surdos no Brasil e na sequência em Portugal.

2.3 História da educação de surdo no Brasil

No Brasil, podemos dizer que a preocupação de ensino para os surdos se deu em 1855, quando Dom Pedro II designou o Marquês de Abrantes para organizar uma comissão para fundar um instituto para educar surdos-mudos. Em 1856, a comissão realizou a primeira deliberação à criação do Instituto. No ano seguinte, em 26 de setembro de 1857, foi aprovada a Lei de n. 939. Após esses fatos, Dom Pedro II apoiou a vinda do professor surdo francês Ernest Huet para fundar a primeira escola de surdos do Brasil. Inaugurou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos– INES), em 1857. O instituto iniciou suas atividades como um asilo, no qual só era aceito surdos do sexo masculino que geralmente vinham de outros países e em sua maioria eram vítimas de abandono familiar (ROCHA, 1997; NASCIMENTO, 2006).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, foi nesse instituto que a língua brasileira de sinais surgiu. Acreditam ser uma mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação utilizados pelos surdos brasileiros.

Em dezembro do mesmo ano de criação do instituto, Ernest Huet apresentou os resultados de seus trabalhos a um grupo específico de pessoas, ao qual o imperador D. Pedro II se fez presente. A partir da exposição da aplicação de seus métodos - englobava duas disciplinas, a de Linguagem Articulada para os que tinham aptidão e a de Leitura sobre os Lábios somente para os que tivessem resíduo auditivo – os resultados foram bem vistos e aceitos. No entanto, em 1861, o professor foi embora do Brasil para assumir a educação de surdos no México. Por este motivo, o instituto ficou a cargo do Frei do Carmo que em pouco tempo se retirou da direção, assumindo Ernesto do Prado Seixá.

No ano seguinte, o doutor Manoel Magalhães Couto foi contratado para tal função, no entanto era desprovido de qualquer experiência na área da surdez. Após mudanças estruturais realizadas no Instituto, ocorridas em 1867, foram estabelecidas novas disciplinas que substituíram as ministradas por Ernest Huet:

Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios, sendo ofertadas as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Elementos da História, Português, Francês e Contabilidade (ROCHA, 1997).

Outra modificação realizada foi a forma de funcionamento do instituto. Ele passou a funcionar em regime de internato, sendo que a nova proposta de ensino foi inspirada nos ideais e preceitos do iluminismo. Essa filosofia tinha como princípio fundamental a inserção social através do ensino das letras, das ciências e de ofícios manuais. A mesma reestruturação ocorreu em outras instituições para deficientes em toda a Europa.

Por outro lado, o instituto, mesmo sendo considerado pioneiro e tendo tomado como base o conceito europeu, não se tratava de uma entidade de caridade ou assistencial. No entanto, o instituto estava alocado na área de instrução pública, sendo considerado parte integrante da estrutura administrativa do Império. Nesse momento histórico, atendia apenas três surdos oriundos da capital do império. Após a inspeção governamental, ocorrida em 1868, o INES foi considerado um asilo de surdos.

Um fato interessante veio em 1875, quando um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, publicou o primeiro dicionário da língua de sinais do Brasil chamado de Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos

Tal inspeção relatou o desvio do propósito original da instituição, assim ficou constatado que o instituto passaria a funcionar como um asilo para surdos. De acordo com Reis (1992), a principal razão da criação da escola de surdos foi pelo fato de a Princesa Isabel ter um filho surdo. Por esse motivo, o imperador se interessou pela educação de surdos e iniciou o processo de implantação de uma escola no Brasil.

Após a realização da inspeção, o doutor Manoel Magalhães Couto foi demitido e Tobias Leite assumiu o cargo. Em consequência, ocorreram mudanças no currículo de ensino elementar. Isso quer dizer que passou a incorporar disciplinas do ensino secundário e o Instituto passou a oferecer ensino profissionalizante em técnicas agrícolas, já que essa formação atendia, no momento, alunos pobres do meio rural.

Em 1870, o Instituto passou a ofertar oficinas profissionalizantes de encadernação e sapataria. A nova forma curricular e de profissionalizar os surdos

fez com que a instituição se tornasse referência para a educação de surdos no Brasil.

A grande modificação no ensino para os surdos no Brasil ocorreu em 1880, assim como nos demais países, conforme vimos, após considerações e imposições realizadas no II Congresso Internacional em Milão. A organização do congresso foi realizada por uma maioria que defendia o oralismo como forma de ensino para os surdos. Por esse motivo, de forma internacional ficou decidido que o de surdos teria de ser pautado no oralismo, adeptos no Brasil fizeram com que esse tipo de ensino também fosse predominante.

Tal atitude iniciou uma nova etapa de aprendizagem para os surdos brasileiros, pois o instituto, ao aderir o oralismo na educação de surdos, passou a proibir a língua de sinais tanto no contexto de sala de aula como nas demais dependências da instituição. Essa forma de ensino aos surdos perdurou até meados de 1969 quando a Universidade Gallaudet adotou a comunicação total.

Da mesma forma como ocorreu com o oralismo em outros países, o Brasil também foi influenciado e no final da década de setenta, o método da comunicação total passou a ser utilizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo a linguista Quadros (2006), a utilização da comunicação total deu origem ao que hoje é denominado Português sinalizado, uma espécie de fusão da Libras com a Língua Portuguesa.

Em 1889, a Proclamação da República trouxe poucas inovações relativas à educação de surdos, esperava-se mais. As modificações se deram exclusivamente no âmbito institucional. O nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INSM) passou a ser chamado de Instituto dos Surdos-Mudos. A alteração se tornou possível por força da Lei nº 3.198, de seis de julho de 1890. Nome esse que foi substituído em 1957 por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Anos depois, com a mesma problemática, mesmo seguindo os padrões internacionais, o instituto não atendia a demanda da época. Em outras palavras, ofertava 35 vagas para um universo de 12.000 surdos. Como consequência dessa falta de atendimento, a atribuição da educação de surdos foi repassada às províncias. No entanto, continuou com o mesmo nome. A medida contribuiu para que vários anos se passassem até que outras instituições fossem inauguradas.

Nas palavras de Bueno (1994, p. 39), “entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Terezinha — São

Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos e desta época para a década de 60". Esses dados mostram que a educação de surdos no Brasil teve um baixo crescimento, dessa forma, não proporcionou a divulgação e o ensino para os surdos.

De acordo com o especialista, com a fundação do Instituto Santa Terezinha, o Brasil de fato teve um início de expansão de instituições voltadas para a educação de surdos. Como consequência, novas instituições foram fundadas, sendo uma em Porto Alegre (1954), e a outra em Vitória (1957).

Contudo, o ensino e a criação de novas escolas necessitavam de professores especializados, e foi somente na década de 50 que foi promovida a primeira especialização para professores no Brasil, intitulada "Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada". Cabe destacar que, mesmo representando uma forma de avanço aos ensinamentos aos surdos, a filosofia do oralismo era predominante. No entanto, nessa mesma época, uma nova tendência de ensino começou a se espalhar na educação de surdos: o bilinguismo.

Com essa nova tendência, as línguas de sinais ocuparam um estatuto de língua e o ensino tem priorizado essa nova concepção de ensino. A aceitação da língua de sinais está diretamente relacionada com a criação, em 1981, do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelas nações unidas, por intermédio da luta da Federação Mundial de Surdos.

Podemos perceber de acordo com as colocações da literatura especializada que o ensino de surdos no Brasil foi inicialmente conturbado e centralizado. A partir do levantamento exposto, consideramos que as abordagens de ensino para surdos, no que tange ao desempenho da língua portuguesa escrita, não tiveram muito sucesso. Devido à dificuldade de considerar a língua de sinais como um meio de comunicação para os surdos e a falta de professores qualificados gerou um ponto obscuro no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. O presente trabalho destaca que até os dias de hoje, o ensino da escrita formal para surdos ainda é motivo de grandes discussões.

O primeiro período (1856-1910) pode ser visto a partir da metodologia de ensino abordada pelo francês Ernest Huet – centrada na língua de sinais e na escrita. Não temos descrições que comprovem a abordagem de ensino utilizada, no entanto faz supor que por ter sido aluno de Clerc, no Instituto francês priorizava a língua de sinais e a escrita.

O segundo momento, foi marcado pelo oralismo, que após o Congresso de Milão, em 1880, proibiu a expressão dos surdos pela língua de sinais e tinha como objetivo central desenvolver a fala nos surdos. No Brasil, foi em 1911 que o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Como destaca Goldfeld (2002), essa metodologia de ensino se enquadra no chamado método clínico. Os criadores do método acreditam que a única forma de integração dos surdos na comunidade de ouvintes é pelo desenvolvimento da fala. Assim como nos demais países que aplicavam o método oralista, no Brasil, também os surdos não tiveram o êxito esperado.

O terceiro período (1970-80) pode ser considerado como as discussões da metodologia da Comunicação Total, após a visita de uma professora de surdos à Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos. Essa proposta tem como objetivo mostrar que os surdos poderiam utilizar qualquer forma de comunicação. Dessa forma, acreditavam que seria possível resgatar as formas de comunicação que os surdos utilizavam antes da proibição das línguas de sinais. Ciccone (1996) destaca que não se trata necessariamente de um método de ensino, mas de uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de surdos. Na visão da autora, a Comunicação Total postula “uma valorização de atividades alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações desde sua tenra idade” (CICCONE, 1996, p. 08). No que diz respeito à aplicação dessa filosofia no Brasil, sabe-se que o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1986, em forma de projeto de pesquisa, tentou a implementação da Comunicação Total, no entanto, por força dos preceitos do bilinguismo (novas propostas), essa perspectiva não continuou. Um dos motivos da não incorporação dessa filosofia no sistema educacional brasileiro foi às leis que iniciaram nesse período.

Segundo a Procuradoria Geral do Trabalho (2001/2002) foi sancionada, em 24 de abril de 2002, a lei nº 10. 436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Esta foi vista como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil. Desta maneira, o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de magistérios, em seus níveis médio e superior, o ensino das LIBRAS,

como parte integrante dos parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta perspectiva, o surdo, como todos os demais educandos 'especiais', terá garantido assim, os seus direitos à educação, assegurando uma formação que lhe dê condições de autonomia no mercado de trabalho, etc., ou seja, realmente partindo da educação para a inclusão social em todos os seus aspectos (BARBOSA, p. 2012, p. 03).

A partir dessa nova forma de conceber a língua de sinais, iniciou-se um novo período da educação de surdos: o bilinguismo. No Brasil, essas discussões ganharam força no início da década de oitenta. O bilinguismo prega que no contexto escolar os surdos devem ser ensinados com duas línguas: a língua portuguesa escrita e a língua brasileira de sinais. Atualmente, é essa abordagem que a maioria dos institutos e escolas surdas faz uso.

Outra abordagem encontrada no Brasil é a chamada Pedagogia Surda. Diferentemente das outras, seu objeto está diretamente ligada à figura do professor. Para ela, são os professores surdos que ensinam os surdos na língua de sinais. Perlin (2006) nos revela que esse método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e respeita a identidade do surdo. Conforme a autora, a proposta é interessante e atraente, mas devido à insuficiência de professores surdos, torna-se a aplicação restrita.

Atualmente, por conquista da comunidade de surdos, o ensino está mais amplo e, em sua maioria, pautado na perspectiva bilíngue. Assim, a língua de sinais é preservada, respeitada e priorizada no ensino de surdos. De uma forma bastante similar, passaremos para a história da educação de surdos em Portugal.

2.4 História da educação de surdos em Portugal

A história da educação de surdos em Portugal, assim como nos demais países, também foi marcada por grandes dificuldades até chegar à perspectiva bilíngue – que respeita e considera a língua gestual. No entanto, os aspectos relacionados à escrita formal da língua portuguesa ainda é fruto de grandes inquietações.

De uma forma geral, a história da educação de surdos portugueses tem sido dividida em três períodos¹⁰: a) Primeiro período (1823-1905), Metodologias gestuais

¹⁰ Para o desenvolvimento da síntese histórica da educação dos surdos, utilizamos os escritos do estudioso Paulo Vaz de Carvalho (2006/2007).

com o suporte na escrita; b) Segundo Período (1906-1991), Metodologias Oralistas: Método Natural, Método Materno-reflexivo e Método Verbotonal; c) Terceiro Período (1992-2006). Com a Implementação e desenvolvimento de um Modelo Bilingue na Educação dos surdos.

De acordo com Carvalho (2007), a história da educação de surdos em Portugal foi bastante instável e atribulada, em especial, ao primeiro período e parte do segundo (1906-1953). Isso devido ao fato de instabilidade e mudanças físicas e de diretoria nos Institutos direcionados à surdez. Nas palavras do historiador, “as alterações da localização do Instituto de “surdos-mudos”¹¹, as sucessivas mudanças de directores e a perda de autonomia para a Casa Pia de Lisboa e para os Asilos Municipais, traduziram essa instabilidade” (CARVALHO, 2006, p. 11).

O ensino de surdos em Portugal ganha forças no reinado de D. João VI, quando a princesa D. Isabel Maria pede ao seu pai que convide o professor sueco Per Aron Borg para organizar e fundar um instituto de surdos nos moldes do qual fundou em Estocolmo.

Com a ajuda de seu irmão, Per Aron Borg inaugurou o Instituto de “surdos-mudos” em Lisboa, em 1823, no Palácio Conde de Mesquitela. O instituto funcionou nessa sede até 1827, quando o proprietário solicitou o prédio para residir. Inicialmente, foi custeado por D. João VI, e depois a Casa Pia de Lisboa assumiu a tutela. Após algum tempo e devido a desentendimentos entre o professor e a direção da Casa Pia de Lisboa, o instituto passou a ser independente e o rei passou a contribuir anualmente para ajudar com os gastos. Em 1828, o professor regressou ao seu país e reassumiu a direção do instituto de “surdos-mudos” vindo a falecer onze anos depois (CARVALHO, 2006; 2007).

Em Portugal, seu irmão assumiu a direção e foi auxiliado por José Crespim da Cunha. Em 1832, a sede do Instituto mudou-se para a Calçada das Necessidades. No ano seguinte, Johan veio a falecer e o seu auxiliar assumiu a direção. No entanto, Crespim, por ser acusado constitucionalista, ficou preso, e reassumiu a direção somente após a liberdade. Em 1834, o Instituto sofre mais uma mudança de local, sendo transferido para o largo da Ajuda.

No mesmo ano, a partir de um decreto, o Instituto pede novamente sua autonomia e retorna sua administração para Casa Pia de Lisboa. José Crespim da

¹¹ A terminologia “surdos-mudos” foi mantida pelo investigador por ser um termo que foi utilizado até a década de noventa do século XX.

Cunha abandonou o ensino de surdos em forma de protesto. Sabe-se que a partir disso, o ensino aos surdos entrou em constante decadência. O rei manteve suas doações anuais até 1844. O Instituto manteve-se em funcionamento até 1860 e devido à crise financeira e a decadência do ensino, foi fechado. Nos dez anos seguintes, não se tem fontes e informações sobre o Instituto, nem sobre o ensino aos surdos.

Após dez anos, em 1870, o ensino aos “surdos-mudos” retornou com a dedicação do Padre Pedro Maria Aguiar, em Lisboa, quando promoveu um curso gratuito para alunos “surdos-mudos”. Realizou duas tentativas de construção de Institutos de “surdos-mudos”, no entanto, por falta de recursos, não vingaram. Após sua morte, em 1877, seu sobrinho assume a direção do Instituto do Porto, mas, devido a um convite para assumir um Instituto de “surdos-mudos” em Lisboa, acabou sendo desativado.

O Instituto de “surdos-mudos” de Lisboa era destinado aos dois sexos e podiam frequentar nas modalidades internos e semi-internos. Nessa época, cerca de quarenta alunos frequentavam e eram ensinados por um só professor, que era também o diretor da instituição. Novamente, na história dos surdos, irregularidades foram detectadas, o diretor foi afastado, o instituto alterado de endereço e a direção foi passada para o diretor dos Asilos Municipais.

Dentre os anos 1891 e 1901, a direção do Instituto foi entregue a um funcionário municipal, cujo nome é João José Teixeira, mas quem ministrava aulas era o professor Miranda de Barros, professor esse que lecionou até 1892, quando se ausentou, o ensino aos surdos novamente entra em decadência. Após um tempo suspenso, o ex-diretor que havia sido suspenso, Eliseu Aguiar, retorna ao instituto como professor dos surdos. Em 1900, a Câmara Municipal de Lisboa remodela o ensino para esses alunos, sendo seu principal objetivo realizar a separação dos sexos. Nesse momento, Eliseu de Aguiar é demitido e por um concurso público Joaquim Silva Campos ocupa o cargo de professor. Devido à política de separação de sexos, cada grupo é mudado de lugar e os Asilos Municipais são extintos e por intermédio de um decreto, o Instituto de “surdos-mudos” é incorporado na Casa Pia de Lisboa, em 1905.

No que tange ao ensino particular dos “surdos-mudos”, tem-se notícias que, em Lisboa, o ensino esteve liderado pelo Convento do Bom Sucesso. A Madre Teresa Patronila se dedicava ao ensino dos alunos utilizando o Método Mímico. Em

outra região de Lisboa, tem-se a notícia que a diretora Schiapa Pietra admitiu crianças surdas e a metodologia adotada era também o Método Mímico.

Além desses, sabe-se que o professor Emídeo José de Vasconcelos fundou uma escola destinada a alunos surdos em 1880. A escola fez uso dos seguintes métodos: o Método do Alfabeto Manual, o Método da Linguagem Escrita e o Método dos Elementos Principais de Articulação. No entanto, quando veio a falecer, em 1887, a escola foi fechada. No mesmo ano da fundação dessa escola, têm-se notícias que o professor francês Ancient Fussiler, que seguia o método Oralista, da Escola de Paris, fundou um Instituto para “surdos-mudos” e para deficientes mentais.

Na cidade do Porto, após a saída de Eliseu Aguilar, que ocorreu em 1887, não se tem referência de escola de surdos até 1893. Nesse ano, após o recebimento de uma herança deixada por José Rodrigues Araújo Porto à Santa Casa da Misericórdia foi inaugurado o Instituto para esse tipo de aprendizes. O professor responsável pelo ensino foi Miranda de Barros, antigo professor do Instituto Municipal de Lisboa. Esse professor acabou vindo a falecer no mesmo ano de posse. Sua substituição foi conferida a Joaquim José Miranda, entretanto, o Instituto enviou a Paris três médicos para se especializarem no ensino dos surdos. Ao retornarem dos estudos, em especial, Araújo Porto organizou cursos para especializar novos professores. No que diz respeito à escolarização de ordem privada, sabe-se que ocorreu pelas mãos Do Abade de Arcozelo, do Padre Cândido José Aires e de Sebastião Leite de Vasconcelos.

Quanto às metodologias de ensino utilizadas nesse primeiro período, Carvalho (2007, p. VIII) destaca que o professor Per Aron Borg (1823 e 1828) utilizava três pressupostos: 1) a comunicação entre o professor e o aluno era baseada no Método Gestual e no alfabeto Manual; 2) Os surdos deveriam ter acesso à leitura e à escrita e 3) os surdos deveriam ter acesso a uma profissão para se tornarem autônomos e independentes economicamente. Acredita-se que essa concepção metodológica foi utilizada até 1860.

Na sequência, a metodologia predominante foi a do Padre Maria Aguilar que consistia no Método da Mímica e da Linguagem Escrita. Metodologia essa que foi aplicada entre o período de 1870 e 1891, tanto em Lisboa como no Porto.

Por volta de 1891, ocorreu uma mudança radical entre os métodos aplicados em Portugal. O professor Miranda de Barros iniciou a utilização dos Métodos

Oralistas. No ano seguinte, com a readmissão de Eliseu Aguilar, uma nova modificação no método foi realizada. Entre o período de 1900 a 1905, com o professor Joaquim Silva Campos, não se tem fontes do método utilizado.

Na cidade do Porto, têm-se notícias de que a inauguração do Instituto de “surdos-mudos” de Araújo Porto contou com o convidado Miranda de Barros, adepto aos Métodos Oralista, entretanto, após o seu falecimento o professor Joaquim José Trindade o substituiu e o método permanece uma incógnita.

Já por volta de 1900, após o retorno dos médicos enviados a Paris, Nicolau Pavão de Souza implantou o Método Oralista (articulação e leitura labial) que estava em alta na Europa.

O **segundo período** da história da educação dos surdos ocorreu por volta de 1906 a 1911, depois da extinção dos Asilos Municipais e com a transferência dos alunos surdos para a Casa Pia de Lisboa, em 1905.

O provedor da instituição, Jaime Costa Pinto solicitou do governo português a reorganização do Instituto dos “surdos-mudos”. Assim, ocorreram várias contratações. No entanto, necessitava de mais professores qualificados. Para tanto, o provedor encaminhou dois alunos do Instituto para se aprimorarem em Paris. Devido ao falecimento de um dos alunos, somente José da Cruz Felipe retornou assumindo aulas aos surdos. No entanto, ainda necessitava de mais profissionais. Para tentar sanar tal problema, o diretor da Casa Pia de Lisboa promoveu um curso de especialização, em 1913.

Em 1922, o Instituto de “surdos-mudos” passou oficialmente a se chamar Instituto “surdos-mudos” Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) e deixou de ser uma seção anexa à Casa Pia de Lisboa. Para essa nova organização, novamente os surdos foram alterados de lugar para terem aulas. Em 1942, para uma reforma nas instalações do Instituto, os alunos surdos passaram novamente por transferência de local. Entretanto, agora com mudança também de cidade, para o Porto. Essas transferências foram justificadas pela falta de professores qualificados.

Em 1947, as alunas que foram para a cidade do Porto novamente foram alteradas de lugar. Nas palavras de Carvalho (2006, p. 17),

Estas vinte e duas alunas ‘surdas-mudas’, que se encontravam na Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição, em Lisboa, foram transferidas para o Instituto de ‘surdos-mudos’ de ambos sexos (37 alunas e 29 alunos). Nesse mesmo ano (1947), o Instituto de ‘surdos-mudos’ Araújo Porto passou a ser dirigido pela

Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição do Porto. Assim, houve a necessidade de transferir os vinte e nove alunos 'surdos-mudos' do sexo masculino do Instituto Araújo Porto para o IJRP, em Lisboa, já que a Congregação das Irmãs Franciscana da Imaculada Conceição não podia receber alunos do sexo masculino.

Assim, na cidade do Porto, centraram-se as alunas surdas, e na cidade de Lisboa, os alunos surdos. Devido a essa concentração de estudante, tornou-se necessária a contratação de mais dois novos professores.

Como a Casa Pia de Lisboa estava passando por reformas em sua proposta de ensino, o provedor Dr. Campos Tavares participou do Congresso Internacional de Groningen para entrar em contato com novas propostas de ensino. Dessa maneira, acabou por viajar por vários países com o mesmo objetivo. A partir desses novos contatos, realizou duas iniciativas. A primeira foi criar a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de "surdos-mudos", em 1952. A segunda medida foi especializar o professor Antonio Gonçalves do Amaral na Universidade de Manchester.

Em seu retorno, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, foi nomeado diretor. Uma de suas principais medidas foi a de promover um curso de especialização com o intuito de formar novos professores. Outra medida foi a construção de um novo pavilhão e o acolhimento de outros alunos "surdos-mudos" que estavam em outra escola provisoriamente. Para Carvalho (2006), foi nesse momento que o ensino dos surdos atingiu uma estabilidade e se desenvolveu.

No ano de 1963, o Instituto tem um novo diretor, Carlos Pino Ascenção, que se empenhou no Método Oralista. Seguiu na direção até 1992. Seus principais feitos foram: fundou uma nova seção que funcionou como internato; criou um centro de diagnóstico da surdez; inaugurou novas instalações - que lhe concederam prêmio; criou uma escola de surdo-cegos; representou Portugal em Congressos sobre o Método Verbotal e constituiu-se a *Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos*.

Esse período foi marcado pelas metodologias do Oralistas: Método Natural, Método Materno-Reflexivo e Método Verbotal. O Método Natural preconizava o treino da fala e da audição de uma forma natural. O Método Materno-Reflexivo centra-se na fase considerada pré-linguística e defende que a criança surda aprenda a falar a língua materna pelo meio oral. A comunicação tinha de ser privilegiada para

a conversação entre o aluno e o professor. É chamado de reflexivo por priorizar o ensino reflexivo sobre a língua materna. O Método Verbotona centra-se na função essencial da língua como sendo a expressão do significado por meio do som e do movimento. Dessa forma, acreditam que dessa maneira o surdo obtenha uma boa articulação e de memorização de unidades maiores da língua – frases longas.

O **terceiro período** é marcado no início do ano de 1992 a 2005, com a aplicação de um modelo bilíngue na Educação dos surdos. Essa época teve início com a professora doutora Maria Augusta Conde do Amaral em substituição por aposentadoria do diretor Carlos Pinto. Na visão de Carvalho (2006, p. 23), esse período é considerado o período científico da Língua Gestual Portuguesa. Isso se deve ao início de trabalhos acadêmicos com descrições linguísticas acerca da língua.

Diferentemente dos demais diretores, a nova diretora centrou-se no desenvolvimento comunicativo dos surdos. Juntamente com o estudioso Amândio Coutinho realizaram uma investigação aprofundada com cem alunos. O objetivo foi compreender as reais dificuldades dos alunos. As conclusões versaram sobre: a) vocabulário reduzido; b) falta de interiorização da estrutura da língua portuguesa (oral e escrita); c) escolarização abaixo dos ouvintes; d) conhecimentos escolares divergentes das séries que os alunos se encontravam; e) dificuldade social e de sociabilidade.

A partir dessas considerações, tornou-se necessário alterar a política educativa desses alunos, uma vez que as conclusões versaram pela insuficiência do Método Oralista, ou seja, não desenvolvia as potencialidades dos alunos surdos.

Para tentar sanar as defasagens escolares, propuseram a metodologia a partir do Modelo Bilingue. O ensino dos alunos surdos teria de ter a base na Língua Gestual Portuguesa, ou seja, ser considerada a primeira língua dos surdos. Nas palavras do autor, “o método de ensino de surdos utilizado neste terceiro período foi o Modelo Bilingue de Ensino de crianças e jovens surdos. Este Modelo tem como princípio básico a criança surda profunda deve fazer as suas aprendizagens escolares através da sua língua materna, a Língua Gestual Portuguesa” (CARVALHO, 2006, p. 22).

No Instituto, desde 1990, os surdos têm sido ensinados nesse modelo, sendo aprimorado constantemente.

2.5 UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O ENSINO FORMAL DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A partir do levantamento histórico sobre a educação de surdos, destacamos os métodos utilizados no Brasil e em Portugal. Os resultados quanto ao desempenho da escrita formal continua sendo motivo de grandes preocupações e nenhum método de ensino garantiu o desenvolvimento dessa habilidade. O único dado histórico que se tem sobre o bom desempenho escrito dos surdos foi descrito por Strobel (2009).

Para a estudiosa, antes do Congresso de Milão – imposição do Oralismo Puro – tinham-se evidências de que a maioria dos surdos dominava a arte da escrita, pois havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros surdos bem-sucedidos. No entanto, não se tem notícias da forma como aprendiam tal arte. Após a incorporação do Oralismo Puro no mundo, os dados relativos ao desempenho da escrita dos surdos são considerados insatisfatórios. Cabe destacar que atualmente no contexto educacional do Brasil e de Portugal, o desenvolvimento da escrita é considerado limitado. Esses dados podem ser comprovados pelos resultados de pesquisas anteriores: Fernandes (1989); Rampelotto (1993), Pereira (2008) e Karnopp (2012). Em Portugal, Amaral, et al (1994) e Amaral (2002).

A partir desse levantamento bibliográfico, constatamos haver um baixo número de trabalhos envolvendo o desempenho da escrita formal por parte dos surdos. O trabalho que mais se aproxima do tema investigado é o estudo de Fernandes (1989). Nele, objetivou-se observar a escrita de adultos surdos congênitos. Para tanto, aplicou um conjunto de provas que tinham como exercícios completar frases, inserir proposições em frases, elaborar um bilhete, reproduzir textos lidos e responder questionários. Os resultados revelaram que os surdos apresentam uma boa incorporação da ortografia, dificuldades nos aspectos lexicais, impropriedade de aplicação das preposições e inserção dos advérbios, emprego inadequado de verbos; domínio limitado da frase, entre outros.

No que diz respeito à ortografia, foco da presente investigação, a autora acredita que o bom desempenho se deve à capacidade visual dos surdos e que, nas atividades relacionadas à acentuação gráfica, o baixo desempenho é explicado pela falta de compreensão da tonicidade. Nesse aspecto, a presente investigação apresenta uma ideia contrária. Na concepção nesse momento apresentada, se a capacidade visual dos alunos em grafar as palavras é um benefício, por qual motivo

não redigem as palavras, mesmo com acentos gráficos, pelo mesmo princípio? Pesquisas anteriores revelam que os ouvintes também apresentam problemas relacionados à acentuação das palavras (CEZAR, 2006; 2007; 2009; 2012). As definições e descrições linguísticas nessa área ainda precisam ser mais elaboradas.

Motivada por esses resultados e pelo baixo desempenho secular dos alunos surdos na escrita formal da língua portuguesa, proponho, a partir de uma visão linguística, um sistema alternativo ao sistema verbal, com as mesmas características e potencialidades do sistema cognitivo dos surdos.

Para tanto, partimos dos estudos de Maria Raquel Delgado Martins (1998) e o conceito de escrita de Luiz Carlos Cagliari (2004). Inicialmente, situo a língua gestual e a função da escrita dentro do signo linguístico (SAUSSURE, 2012).

Nessa abordagem – estruturalista - a língua é considerada um produto de natureza social que é depositado na mente dos usuários. Dessa forma, “é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 47).

Ainda de acordo com o ponto de vista estruturalista, a língua “é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc”. Em outras palavras, a língua é o principal sistema de signos.

No caso dos sistemas de escrita, Saussure destaca que o conhecimento pleno das línguas se dá por meio da escrita, mesmo quando se trata da própria língua materna, uma vez que são os meios escritos que intervêm de forma constante na sociedade.

A partir dessas considerações, tomamos emprestada a descrição linguística do signo linguístico, postulada por Ferdinand de Saussure, e a relacionamos com a língua de sinais, situando a escrita nessa entidade linguística.

O signo linguístico é considerado uma entidade psíquica de duas faces, que é geralmente representada da seguinte forma:

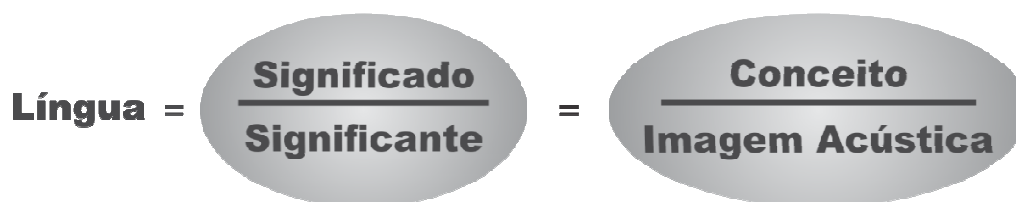


Figura 1: Signo Linguístico

Fonte: Saussure (2012, p. 107)

Esses dois elementos estão intimamente unidos e um depende do outro intrinsecamente. O signo é uma forma de associação entre o significante (imagem acústica) e o significado (conceito). Cabe destacar que a imagem acústica não é o som especificamente, mas a imagem que fazemos do som em nossas mentes. Isso quer dizer que a forma dialetal que utilizamos para falar não interfere no significado da palavra, pois a imagem mental que fazemos do conceito é o que interessa.

Nesse sentido, o que une o significante ao significado são a arbitrariedade, a convencionalidade e o fato de ser imotivado, a saber, a língua é constituída das unidades abstratas e convencionais – o signo linguístico é o sistema da língua.

No caso da língua de sinais, o significante é dado pela relação do gesto com a imagem gráfica da palavra escrita. Essa forma de associação (gesto/escrita) permite o acesso ao sistema verbal, não pela oralidade, mas pela escrita. Pode-se representar isso da seguinte maneira:

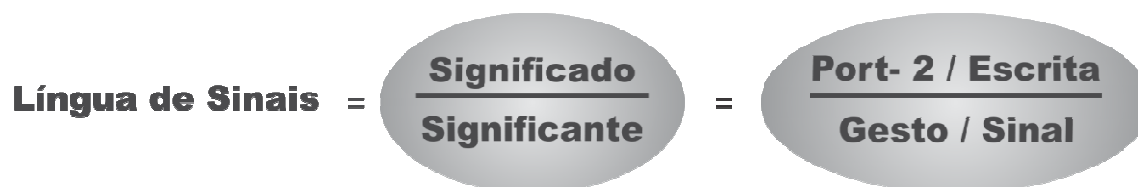


Figura 2: Signo Linguístico Línguas de sinais

Fonte: a autora

Neste caso, torna-se relevante destacar que sem o desenvolvimento da escrita formal da língua oficial, a inserção social do surdo pode ficar comprometida, limitando-o.

Nessa abordagem, a língua gestual tem de ser vista como uma língua convencional: o gesto significativo de sua linguagem refere-se a um significado construído dentro do sistema linguístico da língua portuguesa, no nosso caso. Mais ainda: o gesto da língua gestual está atrelado à escrita da língua. Portanto, o surdo

aprende a língua por meio de uma representação da escrita. A fala é uma abstração do mundo, a escrita é uma abstração da fala e a língua gestual é uma abstração da escrita. Isso mostra um processo muito complexo de como um surdo constrói a linguagem e uma língua em sua mente.

Para a Delgado-Martins (1998, p. 08), o processamento mental alternativo do sujeito surdo, em comparação com o ouvinte, poderia ser representado da forma a seguir:

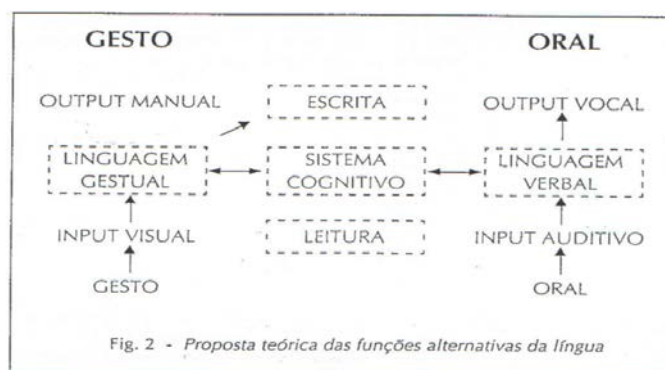


Figura 3: Proposta teórica das funções alternativas da língua
Fonte: Delgado-Martins (1998, p.08).

Nessa visão, as crianças com surdez profunda e média não adquirem a linguagem por meio da linguagem verbal, como as crianças ouvintes, por não terem acesso aos estímulos orais da língua dominante.

No caso dos ouvintes, a linguagem verbal ocupa um lugar central no sistema, visto que é percebida auditivamente, organizando o sistema verbal de nível cerebral central em “imagens sonoras” que estabelecem uma relação entre os estímulos acústicos e o “significado” linguístico e cognitivo. A produção verbal é igualmente programada e comandada pelo sistema nervoso central e executada pelo sistema respiratório e articulatório que produzem as sequências fônicas correspondentes aos padrões sonoros já adquiridos.

A relação entre o som produzido e o seu ‘modelo interiorizado’ é controlada pela audição do próprio sujeito. Esse percurso torna evidente que a falta de percepção auditiva é responsável por bloquear o processo na sua fase inicial. Esse fato bloqueia a aquisição de um sistema linguístico pela audição, tornando impossível o estabelecimento do próprio sistema verbal e, em particular, a autorregulação dos sons linguísticos produzidos pelos sujeitos surdos (DELGADO-MARTINS, 1998).

Partindo desse pressuposto, o sistema de leitura e de escrita não pode ser aprendido através da relação do sinal sonoro com o sinal gráfico, mas pela relação do gesto (unidade significativa) com a imagem gráfica da palavra escrita. Delgado-Martins (1998) esclarece que essa associação permite o acesso ao sistema verbal pela escrita. Dessa forma, o domínio da língua gestual estabelece a interação com o sistema cognitivo, permitindo o seu desenvolvimento e sua interação com a leitura e a escrita.

A linguagem verbal é adquirida pela criança surda, “vendo” os ouvintes adultos/crianças que fazem parte do seu ambiente utilizando a língua oral e a língua gestual para se comunicar com ela. Nas palavras da linguista é

pela percepção visual da língua gestual que a criança vai estabelecendo representações visuais que se associam a ‘significados’ estabelecendo um sistema alternativo ao sistema verbal, mas com as mesmas características e pontecialidades, nomeadamente na relação com o sistema cognitivo (DELGADO-MARTINS, 1998, p. 8).

A produção dos gestos segue uma linha de aquisição e desenvolvimento comparável à produção verbal. Em primeira instância, o que permite à criança surda adquirir o sistema simbólico de linguagem é expô-las, desde o nascimento, no caso de filhos de pais surdos ou, assim que diagnosticada a surdez, em caso de pais ouvintes, à linguagem gestual de adultos surdos.

Essa forma de exposição, em especial, a de “falantes nativos” de língua gestual permite que a aquisição da linguagem para as crianças surdas ocorra de uma forma mais “natural” - com gestos – igualando a uma aquisição como língua materna, promovendo um desenvolvimento harmonioso da cognição. É indispensável para a criança surda ter modelos positivos, não só de crianças surdas, mas também de adultos surdos, no caso de terem pais ouvintes. Isso significa dizer que ela tem de ser expostas a bons modelos linguísticos das línguas de sinais, os quais, por sua vez, foram criados a partir de bons modelos associando o gesto à escrita e esta à fala de uma dada língua.

A partir dessa inserção social, a proposta dos surdos ao acesso à linguagem verbal deve ser realizada pela mediação da escrita. Uma vez adquiridas escrita e o gesto, os surdos poderão relacionar o significado do oral como equivalente às palavras (escritas) e conceitos já interiorizados.

De um modo geral, a língua materna (gestual) vai conviver com a língua oral dos adultos e crianças que vivem no seu meio ambiente da criança surda, permitindo-lhe uma aprendizagem do sistema verbal oral como segunda língua. Este convívio, a par da aprendizagem da escrita vai permitindo dar significado ao oral e à leitura labial. Este domínio dará acesso a uma integração social e, mais tarde, profissional do surdo quando integrado num ambiente 'não-protegido' (DELGADO-MARTINS, 1998, p. 9).

Cabe salientar que o papel fundamental atribuído à língua gestual tem de ser diretamente associado à escrita, já que ela funciona como estruturadora do sistema linguístico e cognitivo, promovendo um desenvolvimento “normal” da criança surda, dando acesso ao sistema verbal pela escrita. Esse desenvolvimento permitirá o acompanhamento do percurso escolar e da formação profissional. O sistema verbal oral decorre desse processo pela associação com a escrita, e com funções de integração social no meio dos ouvintes.

Mediante essa proposta linguística, tornou-se importante destacar que o processamento cognitivo (para ouvintes e surdos), de fato, funciona da mesma maneira. Nesse aspecto, gostaríamos de expandir e situar a função da leitura e da escrita nesse processo com o intuito de ampliar essa proposta linguística.

Observamos que a leitura e a escrita, nessa concepção, são vistas como fatores dominantes de aprendizagem e canal de comunicação. Para a proposta aqui exposta, observamos que definir, compreender e situar a leitura e a escrita neste processo são fundamentais para a inserção e desenvolvimento social. Para nós, a chave da questão está em considerar que a escrita para os surdos é o canal simbólico para compreensão do léxico da língua e de sua representação na sua língua de sinais. Motivados por essas considerações, apresentamos o seguinte modelo no qual a escrita é ensinada e desenvolvida com o intuito de promover a leitura.



Figura 4: Descrição alternativa da língua
Fonte: a autora

Diferentemente do modelo apresentado por outros pesquisadores, no modelo proposto por nós, os sistemas da linguagem verbal e da linguagem gestual direcionam-se para o sistema escrito da língua portuguesa, sendo neutralizado pela ortografia vigente, permitindo a leitura universal dos conteúdos em questão.

Dessa maneira, tanto para os ouvintes quanto para os surdos, o processamento da leitura e seu objetivo garantem uma compreensão e uma autonomia linguística no sistema interno e externo da língua.

Torna-se importante destacar que compreender o funcionamento não garante êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, pois é fácil perceber o fracasso escolar dos ouvintes no desempenho escrito da língua portuguesa, em suas avaliações. Como mencionado anteriormente, o desempenho escolar sofrível dos surdos e dos ouvintes é fruto da falta de conhecimentos linguísticos no contexto escolar.

A fim de não promover o mesmo processo indesejável no ensino-aprendizagem dos surdos, são necessárias outras iniciativas e não continuar com o modelo dos falantes. Por esse motivo, destacamos os estudos realizados por Massini-Cagliari (2001) e Cagliari (1995; 2001) no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Cagliari faz um levantamento das regras que um leitor precisa interiorizar para saber ler. São muitas regras, o que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem da leitura. Ele diz:

Para quem não sabe, aprender a ler requer uma série de conhecimentos que não podem ser adquiridos ao mesmo tempo. É preciso paciência. Enquanto o aluno não interiorizar algumas das noções básicas e imprescindíveis, não vai conseguir decifrar e ler. Por isso, é preciso que o professor tenha em mente um certo tempo de desenvolvimento que normalmente é diferente para cada aluno, porque cada um tem uma história diferente de relacionamento com a leitura, a escrita e a escola. Tudo isso parece razoável, mas acontece que para um aluno conseguir atingir um nível de conhecimento para saber ler, precisa juntar todos esses conhecimentos. É preciso agir em conjunto com muitos conhecimentos. E isso é realmente um problema para quem aprende e para o professor que ensina (CAGLIARI, 2001, p. 51).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, embora muito estudado na pedagogia e mesmo na linguística, ainda está longe de resolver a situação deficiente de aprendizado dos alunos na escola. Isso se dá, em grande parte, por falta de conhecimento desse processo. Nos estudos apresentados por Cagliari (2001, 2002, 2004) a maioria dos problemas decorre da falta de conhecimento do que venha a ser a ortografia, uma vez que os conceitos de ortografia, categorização gráfica e funcional das letras devem sempre estar presentes quando alguém lê.

O ensino da leitura e da escrita tem de levar ao aluno a pensar, a refletir e a interagir. Após conhecer algumas regras de decifração e de funcionamento da escrita, torna-se importante ampliar o leque linguístico do aluno e introduzir os princípios teóricos que regem uma ortografia. Esse procedimento “ajuda os alunos a se sentir seguros em algum lugar da construção do conhecimento. Isso é uma questão de disciplina mental” (CAGLIARI, 2001, p. 154).

O linguista destaca que é muito comum observarmos as crianças no momento da produção escrita, quando estão totalmente perdidas e não conseguem entender o porquê e o para quê estão realizando tal tarefa escolar. Para esses alunos, a escrita funciona unicamente de forma mecânica sem propósito e sem fim. Essa forma de lidar com a escrita corre o risco de se tornar uma prática comum e levar à “preguiça intelectual”. Isso quer dizer que, com a falta de direção ao se pensar no processo da escrita, para as crianças torna-se muito mais cômodo a todo instante perguntar ao professor ou deixar para que ele corrija seus erros depois que escreveram.

Seguindo essa linha de pensamento, destacamos o processo mental que um indivíduo ouvinte percorre, desde o ato de comunicação até chegar às tarefas

escolares. Cabe observar que o procedimento é dinâmico e percorre três níveis diferentes: o fonológico, o fonético e o ortográfico.



Figura 5: Processo mental ouvinte

Fonte: a autora

No caso dos ouvintes, o pensamento se faz a partir da fonologia da língua, ou seja, da interpretação do significado que os sons fonéticos representam na língua falada. Por outro lado, falamos a partir da combinação fonética da língua, ou seja, do aspecto material dos sons da linguagem humana e, por fim, escrevemos ortograficamente para permitir que o outro compreenda com facilidade, neutralizando as variações dialetais de pronúncia.

No caso dos surdos, o pensamento também se dá de forma fonológica, mas por intermédio da língua de sinais, o surdo descobre os itens lexicais, através de uma representação simbólica do signo linguístico, do significado linguístico, que ele vai encontrar ao associar a língua de sinais com a escrita dos itens lexicais.



Figura 6: Processo mental surdo

Fonte: a autora

A partir de tais explicações, afirmamos que as línguas de sinais não necessitam da criação (invenção) de um sistema de escrita. O sistema de escrita da língua portuguesa, no caso da Libras e da LGP, é suficiente. Invenções de sistemas de escrita para os surdos como o sistema de Notação de Stokoe, o sistema de escrita HamNoSys, o sistema SingWriting, o sistema de escrita EliS e o sistema BuscaSigno estão fadados a promoverem um caos linguístico para os surdos. De forma nenhuma, esses sistemas garantem a inserção social e igualitária dos surdos na sociedade (de falantes, escreventes), pelo contrário, são mais suscetíveis de promoverem a exclusão social dos surdos.

Na próxima seção (metodologia da pesquisa), descrevemos uma forma de se abordar os conceitos ortográficos da língua portuguesa para alunos surdos brasileiros e portugueses, baseando-nos nas considerações feitas acima e presente proposta de trabalho.

METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1 Preliminares

Dentre todos os capítulos ou seções apresentadas em trabalhos de investigação científica, a seção destinada à metodologia utilizada na pesquisa, certamente, é a mais esclarecedora do trabalho. Nela, acreditamos estar a chave da linha argumentativa apresentada como tese e a abertura para outras investigações possíveis. A seção, exaustivamente descritiva, é o momento em que apresentamos os passos percorridos, a forma de compilação dos dados e o direcionamento da leitura que se deseja que se realize. É como se todos os leitores interessados pudessem se encontrar nesse momento. Quanto mais claro e descrito estiver, mais próximo o leitor estará presente da ideia do escritor. Além disso, ela abre caminho para outras aplicações com referenciais teóricos diferentes ou simplesmente reaplicações para generalizações. Se apresentar falha na descrição, abre caminho para questionamentos futuros por questões metodológicas (estruturais), algo a ser visto como segundo plano. Por este motivo, essa seção tem como principal foco descrever com o máximo de detalhes os passos realizados na pesquisa. Essa forma de conduzir a organização da presente tese deve ser vista unicamente como “amarramento” das ideias postas.

A partir da definição de que a ortografia se refere à neutralização das variantes linguísticas (CAGLIARI, 2002), a presente tese teve como foco apresentar uma metodologia de ensino para escrita formal dos surdos brasileiros e portugueses, no que tange a seus aspectos ortográficos. Por apresentar dados referentes a duas línguas de sinais – Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa – e abordar questões referentes à ortografia da Língua Portuguesa, a presente seção descreve um número extenso de aspectos metodológicos. Para tanto, considerou-se necessária a divisão dessa seção em três grandes momentos a fim de facilitar a compreensão do leitor.

No primeiro momento, direcionamos a pesquisa para o levantamento bibliográfico que resultou nos dois primeiros capítulos da tese. O primeiro, intitulado *Aspectos teóricos e linguísticos da ortografia e o Novo Acordo Ortográfico*, cujo objetivo é o de evidenciar que a escrita está intimamente ligada à ortografia e que esta vai além da ideia ingênua de escrita correta das palavras, sendo seu principal objetivo o de neutralizar as variantes linguísticas e permitir uma leitura universal –

em qualquer dialeto. No capítulo seguinte, *A história da educação de surdos e uma proposta possível para o ensino formal da escrita da língua portuguesa*, objetivamos situar historicamente a trajetória da educação dos surdos a fim de evidenciar que os problemas educacionais desses alunos são decorrentes de uma falta de rigor das metodologias adotadas. Dessa forma, selecionamos a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Gestual Portuguesa por compartilharem o mesmo sistema de escrita e nos fornecer subsídios teóricos e práticos para a compressão das dificuldades ortográficas.

O último momento foi destinado à análise dos dados o que chamamos de Pesquisa de Campo. Essa etapa contou com três fases: 1) *Procedimento de coleta de dados* é dedicado à descrição de como os instrumentos de pesquisa foram aplicados, dando o devido destaque ao processo de intervenção pedagógica e entrevistas individuais, a fim de observarmos e analisarmos com mais clareza os conceitos e procedimentos envolvidos na resolução das tarefas e ao conceito de ortografia envolvido nas atividades propostas. 2) *Instrumentos de pesquisa*, que teve como intuito o de levantar o máximo de informações possíveis. Dessa forma, foram elaboradas: entrevistas individuais com os alunos (pré e pós-teste), testes sobre as novas regras ortográficas (pré e pós-teste), sessões de intervenções com uso de um jogo ortográfico; e por fim os 3) *Procedimentos de análise dos dados*. Nele, buscou-se descrever e situar o leitor aos “óculos conceituais”, dentre vários possíveis, em que a presente investigadora se pautou para observar e analisar os dados coletados durante o processo de investigação.

3.2 Delineamento da Pesquisa

3.2.1 Contribuição científica: Pesquisa bibliográfica

A contribuição do ponto de vista científico refere-se à articulação entre os temas selecionados (ortografia, LGP e Libras) para descrever e analisar os dados da investigação. Para atender a esse objetivo, optamos pela pesquisa bibliográfica, uma vez que a principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma variedade de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Para Gil (2007, p.59), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como processo que envolve as seguintes etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do

plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material, g) fichamento; h) organização lógica do assunto e i) redação do texto.

Essas etapas são importantes, pois quando estamos no plano da pesquisa procuramos respostas para as indagações propostas. As indagações que envolvem um determinado problema é o elemento impulsionador de um conjunto de ações que resultam na pesquisa. No caso da presente investigação, o levantamento bibliográfico também se tornou relevante, visto que na área da surdez poucos trabalhos com enfoque linguístico sobre a escrita formal dos surdos foram encontrados. O levantamento bibliográfico representa uma contribuição linguística nas áreas pesquisadas, visto que tanto a Libras quanto a LGP utilizam o mesmo sistema de escrita/ortografia.

Após o levantamento e tendo apreendido o conteúdo, foi realizada a leitura interpretativa, em que se buscou estabelecer relações, confrontar ideias, refutar e/ou confirmar opiniões. Por conseguinte, realizou-se o fichamento de cada obra literária, organizando cada texto com suas referências, resumo, aspectos mais importantes e trechos que serviram de citações diretas para ilustrar a linha argumentativa. Dessa forma, a organização de ideias tornou-se mais fácil no momento da redação dos capítulos/seções.

Assim, encerramos esse item com as ideias de Lakatos (2010) que expõe que a pesquisa bibliográfica é considerada o primeiro passo de toda pesquisa. Junto a isso, ela propicia ao pesquisador uma bagagem teórica variada que contribui para a ampliação do conhecimento gerando um material rico sobre o assunto com fundamentação teórica pertinente ao tema investigado.

3.2.2 Contribuição acadêmica: Pesquisas anteriores

O levantamento de teses e de dissertações realizado no Brasil através de buscas a bases de dados (SciELO/Capes) priorizou as seguintes palavras-chave: Libras, ortografia, escrita, surdez. Esse levantamento foi realizado no período de 15 de novembro de 2010 a 15 de março de 2013. No total foram encontradas 27 pesquisas, que foram lidas para identificar o objetivo proposto. Nenhum dos trabalhos abordou diretamente o tema selecionado (ensino formal de escrita/ortografia); todas versavam sobre a Libras e o ensino de língua portuguesa sem análise ortográfica.

No que tange à Língua Gestual Portuguesa, o levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Nacional de Lisboa, na Biblioteca da Universidade Católica de Lisboa, na Biblioteca da Universidade de Évora, uma vez que no levantamento on-line não se pode ter acesso integral às pesquisas. Os estudos linguísticos encontrados foram liderados e organizados pela Profa. Dra. Maria Raquel Delgado Martins. O levantamento foi realizado nos meses de maio e junho de 2012, em Portugal e também não encontramos nenhum trabalho com a temática em questão. Por esse motivo, a presente tese trata de uma investigação original cujo tema ainda não foi abordado, uma vez que pesquisas na área são praticamente inexistentes.

3.2.3 Contribuição histórico-social: descrição, aplicação e análise dos dados

A contribuição histórico social foi organizada a partir da prática pedagógica vivenciada pela presente investigadora e das reclamações sobre o baixo desempenho dos alunos surdos na escrita formal da língua portuguesa. Dessa maneira, observar e compreender as dificuldades ortográficas por parte dos professores e alunos nos fez organizar um processo de intervenção pedagógica com o intuito de medir o desempenho escrito por parte dos alunos surdos brasileiros e portugueses. Acreditamos ser possível intervir sobre o domínio da variedade escrita sobre os fatores ortográficos após o Novo Acordo Ortográfico.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo - optou-se por uma metodologia de caráter experimental com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, considerando as obras consultadas e as características do tema a ser pesquisado.

A abordagem qualitativa vem sendo utilizada desde o final da década de 1960, no meio educacional, em decorrência de preocupações desse período voltadas às experiências escolares de crianças que pertenciam à minoria socioeconômica, no nosso caso os surdos. Para Lüdke e André (1986), essa abordagem permite a compreensão do ambiente escolar em suas peculiaridades estruturais e funcionais.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), são cinco as características desse tipo de investigação que, no presente estudo, foram contempladas: 1) *na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o instrumento principal*. Nessa etapa, os pesquisadores permanecem um tempo considerado extenso no ambiente investigado (escola, bairro, meio familiar, entre outros) com o

intuito de relatar e observar com maior clareza o ambiente “natural” dos sujeitos; 2) a *investigação qualitativa é descritiva*. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros recursos utilizados e devem ser analisados a partir do viés epistemológico que dirige a pesquisa; 3) os *investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*. É considerada de extrema importância para a área educacional, pois permite o esclarecimento do desempenho cognitivo dos alunos. Uma das técnicas utilizadas nesta etapa refere-se à aplicação de pré e pós-testes por meio dos quais podem ser demonstradas as mudanças cognitivas ocorridas; 4) *os dados tendem a ser analisados de forma indutiva*. A análise é realizada a partir do que os dados são capazes de revelar e pode ser alterada no percurso da pesquisa. As hipóteses de pesquisa podem ser confirmadas ou não ao longo da investigação e devem ser compreendidas como uma etapa do processo de construção do conhecimento científico; 5) o *significado é de fundamental importância*. Essa característica se refere ao modo como os sujeitos dão sentido aos fenômenos, ou seja, a sua visão de mundo orienta a análise dos dados.

Para a análise qualitativa, foram utilizadas as respostas das entrevistas individuais realizadas antes e depois da aplicação as sessões de intervenção pedagógica.

Do ponto de vista quantitativo, os dados foram submetidos à estatística descritiva obtida no teste ortográfico (pré e pós). Bogdan e Biklen (1999) destacam que essa forma de análise permite a exploração mais concisa dos dados, no caso desta pesquisa: a mudança dos conceitos e procedimentos de ortografia via jogo de regras.

Segundo estudiosos (BOGDAN e BIKLEN, 1999; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVINÕS, 1987), apesar de opiniões discordantes sobre a possibilidade de uso conjunto da abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional, esses dois paradigmas apresentam técnicas e estratégias complementares. Bogdan e Biklen (1999, p. 194) assinalam que "ao conduzir estudos os investigadores qualitativos encontram muitas vezes dados quantitativos".

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Geral:

- Elaborar e apresentar uma metodologia de ensino para escrita formal dos surdos brasileiros e portugueses a partir dos aspectos teóricos e linguísticos da ortografia.

3.3.2 Específicos:

- Elaborar um processo de intervenção pedagógica sobre as novas modificações ortográficas para alunos surdos.
- Analisar o conceito de ortografia (entrevistas individuais) apresentado pelos alunos do ensino fundamental e médio que frequentam as escolas de surdos do Brasil e de Portugal.
- Analisar o desempenho ortográfico de alunos surdos investigados (pré e pós-testes).
- Apresentar a viabilidade do processo de intervenção pedagógica com a metodologia de ensino pautada nos aspectos linguísticos e históricos da ortografia – Novo Acordo Ortográfico.

3.4 Hipótese Conceitual

A hipótese norteadora é de que as principais dificuldades de escrita são motivadas pela falta de diferenciação e compreensão entre a função da ortografia e da escrita no ensino escolar.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A elaboração da intervenção pedagógica tomou como base os dados obtidos por alunos ouvintes em pesquisas anteriores realizadas pela presente investigadora (CEZAR, 2008, 2009). Além disso, os dados qualitativos e quantitativos obtidos em entrevistas individuais e nos instrumentos de avaliação aplicados no pré-teste e no pós-teste do processo de intervenção pedagógica nos auxiliou para a interpretação dos dados obtidos. A seguir são descritos esses instrumentos e a forma como foram aplicados na presente investigação.

3.5.1 Sujeitos da pesquisa

Para a coleta de dados, pediu-se às instituições pesquisadas a Autorização da instituição (APÊNDICE A) e dos sujeitos selecionados, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) pelos pais ou responsáveis, em cumprimento às normas editadas pelo Conselho Nacional de Saúde que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. Os responsáveis foram previamente informados da natureza do trabalho e aceitaram o desenvolvimento desses trabalhos com seus filhos. A coleta de dados envolveu a aplicação de testes sobre ortografia, entrevistas individuais e sessões de intervenção.

3.5.2 Aplicação no Brasil

A aplicação no Brasil foi realizada entre os meses de fevereiro e março¹² de 2013 em uma escola de surdos da rede pública do município de Maringá/PR. Para tanto, fizeram parte da investigação três alunos do 6º ano, cinco alunos do 9º ano do ensino fundamental e sete alunos do 3º ano do ensino médio. Por falta de precisão dos prontuários médicos e de auxílio de um profissional de fonoaudiologia não se pode afirmar que todos os alunos investigados são surdos profundos. Foram realizadas seis sessões de intervenção, com duração de uma hora e meia cada uma. A escolha das séries se deve por serem consideradas finais de ciclo e possibilitarem mensurar o desempenho das séries anteriores.

3.5.3 Aplicação em Portugal

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Lisboa em uma escola de surdos durante os meses de setembro e outubro de 2012. Constituíram a amostra da pesquisa três alunos do 6º ano, seis alunos do 9º ano do terceiro ciclo do ensino básico e quatro alunos do 12º ano do Ensino Secundário Artístico Especializado. Todos os alunos são considerados surdos profundos. Os alunos foram submetidos a seis sessões de intervenção, com duração de uma hora e meia cada uma. A escolha das séries deve-se por também ser consideradas finais de ciclo.

¹² Os meses correspondem ao início do ano letivo – Brasil (fevereiro); Portugal (setembro).

3.6 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As sessões de intervenção pedagógica tiveram como base o conceito de ortografia como “neutralização das variantes linguísticas” (CAGLIARI, 2004, p. 34). Para tanto, foram realizadas seis sessões em cada série investigada com duração média de uma hora e meia. Antes do início da primeira sessão, os alunos foram submetidos ao teste ortográfico (pré-teste). Após a resolução das atividades propostas no teste, realizamos individualmente as entrevistas semiestruturadas. Depois dessas duas etapas iniciamos as sessões e no término da sexta sessão repetimos o teste e as entrevistas (pós-teste).

As sessões foram acompanhadas pela pesquisadora, no entanto eram aplicadas pelos professores que aceitaram participar da pesquisa. As sessões eram ministradas na língua de sinais (LGP e Libras) e a pesquisadora acompanhava. Após o término, o professor se reunia com a investigadora e destacava os principais pontos para possíveis reformulações. Cabe destacar que durante o processo de investigação a pesquisadora anotava e participava quando necessário das sessões. Além disso, os professores convidados, após o aceite em participarem da pesquisa, realizaram encontros direcionados com a pesquisadora para realizar a aplicação das sessões, bem como definir os conteúdos abordados – se estavam ou não de acordo. Após esses encontros a investigadora reformulou as palavras do jogo e após alguns dias iniciamos as sessões.

A proposta geral foi a de aplicar o jogo de regras e trabalhar as modificações ortográficas a partir da perspectiva histórica e linguística da escrita/ortografia. *Para que serve? Qual é o objetivo? Trata-se somente de acerto e de erro? Por que é considerado erro? Qual é a função da escrita?*

3.6.1 Características gerais das sessões de intervenção

A primeira sessão priorizou a apresentação da presente pesquisadora, a explicação do motivo da pesquisa e a importância do aceite de participarem das aulas, sem faltas. Aos alunos foram mostrados os instrumentos que compunham as aulas. No caso, o jogo de regras¹³ sobre as novas modificações ortográficas, bem como a forma de jogar – objetivo do jogo. Após as explicações foi aberto um momento para que tirassem as dúvidas, mas deixamos também em aberto a

¹³ As regras do jogo podem ser consultadas no anexo B.

possibilidade de questionarem e tirarem as dúvidas no momento em que fosse oportuno a eles. Como a aplicação era conduzida pelo professor responsável pela turma, a investigadora ficava a disposição para eventuais dúvidas. Para encerrarmos a sessão, deixamos os alunos manipularem as peças que compunham o jogo.

Na segunda, relembramos os “combinados” da sessão anterior e iniciamos as partidas do jogo. Esse procedimento de retomada dos conceitos das sessões anteriores permitiu que a pesquisadora observasse o acompanhamento da aprendizagem das novas regras ortográficas. Nessa sessão, os alunos escolhiam a cor do peão que iria conduzir até o final da partida. Depois de lerem o manual de instruções do jogo e organizarem as peças do jogo a partida era iniciada. A escolha da ordem das jogadas eram decididas pelo número maior que tiravam no dado. O início da partida se dava quando o aluno selecionava uma carta do monte para dizer qual é a regra ortográfica da palavra selecionada. Assim seguia a partida. Como se tratava da primeira sessão com o jogo, a todo momento, tínhamos que retornar para as regras do manual do jogo e para as regras das palavras que eram selecionadas.

A terceira e quarta sessões seguiram na mesma direção. A cada categoria de regras (seis)¹⁴, a pesquisadora solicitava que o professor fizesse uma “ponte” com a função da ortografia e levantasse os conhecimentos que os alunos possuíam sobre as regras. Na sessão seguinte, direcionamos para a compreensão das regras e da verificação se estavam de fato compreendendo as novas regras ortográficas. Os alunos trouxeram materiais sobre ortografia e sobre as novas modificações, em geral, reportagem jornalística ou manuais ortográficos.

Na quinta sessão, retomamos as atividades com o jogo de regras, e na última sessão, finalizamos com a compreensão do funcionamento do jogo e reaplicamos o teste (pós-teste), bem como as entrevistas individuais.

3.7 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

3.7.1 Entrevistas semiestruturadas

Para compreender os conceitos e procedimentos envolvidos nas atividades sobre ortografia, fizemos uso da técnica da entrevista semiestruturada - antes e após o processo de intervenção sobre as novas modificações ortográficas – para

¹⁴ As categorias estão detalhadas no item 3.7.4. *As palavras do português europeu x diferença do português brasileiro.*

coleta de informações. A escolha por este tipo de instrumento deve-se ao fato de ser considerado um dos principais instrumentos usados, dada a sua capacidade de interlocução entre os entrevistados e a pesquisadora.

De acordo com Triviños (2009, p. 147), o processo de entrevista semiestruturada apresenta melhores resultados quando se envolve com grupos diferentes de pessoas, tais como alunos, professores, orientadores educacionais, entre outros. Essas considerações foram levadas em conta, visto que o presente trabalho foi desenvolvido no contexto escolar. Também se tomou o cuidado para que as entrevistas não ultrapassem mais de trinta minutos, já que “uma entrevista que se prolongue muito além desse tempo se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente”. Esse cuidado foi levado em consideração no momento da elaboração e da escolha das perguntas que foram aplicadas.

Além disso, seguiram-se as etapas postas por Duarte (2004), para que a entrevista fosse bem sucedida, sendo elas: a) domínio por parte do pesquisador quanto aos objetivos da pesquisa, b) conhecer o contexto em que pretende realizar a investigação; c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista; d) segurança e autoconfiança no desenvolvimento da entrevista; e) algum nível de informalidade, sem perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para a investigação.

Para atender a essas etapas, a presente investigadora permaneceu mais de um mês em observação nas escolas investigadas, bem como participou de eventos promovidos pela instituição durante o período de coleta de dados. Isso facilitou compreender e respeitar o momento da entrevista em que o pesquisador convive com sentimentos, afetos pessoais, fragilidade e, por isso, o compromisso com o respeito com o outro não pode falhar, visto que cada um dos pesquisados tem uma história de vida diferente, tem uma existência singular (BONI; QUARESMA, 2005). No caso da investigação em pauta, evitou-se provocar o desconforto dos entrevistados, já que as perguntas estavam diretamente relacionadas a conteúdos escolares (ortografia) e não poderiam ser vistas como uma forma de avaliação, apenas como contribuição científica.

Por estes motivos, a técnica de entrevista semiestruturada foi a que melhor se encaixou nos objetivos da pesquisa. Realizamos um roteiro de perguntas, que puderam ser moldadas durante o andamento da entrevista, já que nessa modalidade o entrevistador tem a liberdade de acrescentar novas questões, se forem

necessárias, com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes aos propósitos do estudo ou sobre os conteúdos investigados. Junto a isso, os cuidados em manter o anonimato dos entrevistados foram devidamente tomados.

As perguntas com os alunos foram realizadas de forma individual. Nelas, objetivamos observar o conceito de ortografia e de escrita. Elas foram realizadas em dois momentos: a) antes das sessões de intervenção e b) após as sessões de intervenção. Nelas tivemos a intenção de verificar a qualidade das sessões de intervenção promovida pela presente pesquisadora, sendo elas: As perguntas foram as seguintes: *O que é (ou entende por) ortografia?*; *O que é (ou entende por) o Novo Acordo Ortográfico?* e *O que é (ou entende por) escrita ?*

3.7.2 Teste ortográfico: exercícios sobre o Novo Acordo Ortográfico

O teste ortográfico foi desenvolvido pela presente pesquisadora que tomou como base outros testes realizados por ela em pesquisas anteriores (CEZAR, 2006; 2009). O teste foi utilizado nas aplicações com alunos surdos brasileiros e portugueses antes e depois do processo de intervenção com o intuito de verificar com dados quantitativos o desempenho por aluno, por série e por exercício. No entanto, algumas palavras foram modificadas devido às variações ortográficas entre os dois países, mesmo com o Novo Acordo Ortográfico (DECRETO 6583).

O teste é composto de um total de sete exercícios ortográficos. As palavras foram selecionadas a partir dos materiais didáticos dos alunos, isto é, foi considerado o repertório linguístico esperado por série. Dessa forma, os exercícios foram aplicados conforme a série em que estavam.

O 6º ano do ensino fundamental respondia apenas os três primeiros exercícios que correspondem às seguintes regras: 1) regra gráfica; 2) regras gerais de acentuação gráfica e 3) regra de supressão dos acentos.

O primeiro exercício está relacionado diretamente com a grafia das palavras (categorias ortográficas)¹⁵ – que corresponde às cartas brancas do jogo. O exercício consiste em assinalar a resposta correta, dentre três ou quatro palavras com a grafia considerada correta. No exercício para os alunos surdos do Brasil foi contemplado o trema, já no exercício de Portugal foi suprido o trema, visto que na ortografia vigente

¹⁵ Ver seção 3.7.3 que explica a categoria das novas regras, que foram pensadas juntamente com a construção e organização do jogo.

essa regra não estava mais em vigor, ao passo que as consoantes mudas cc, cç, ct, pt e p foram contemplados.

As palavras na aplicação no Brasil foram: *show, playground, kart; João, Maringá, Pandora, primavera, sábado, janeiro, fulano, UEM (Universidade Estadual de Maringá), cinquenta, linguíça, sagui, Natal, Oriente, Sra, Ministério da Educação*. Em Portugal foram: *show, playground, kart; João, Lisboa, Pandora; primavera, sábado, janeiro, fulano, UE (Universidade de Évora), acionar, ação, adjetivo, exceto; batismo, adoção, ótimo; Natal, Oriente, Sra; Ministério da Educação*. Os alunos foram solicitados que assinalassem a resposta correta quanto à grafia preconizada pelo Novo Acordo Ortográfico, como mostra a seguir:

1) Assinale abaixo a resposta correta quanto à grafia das palavras, segundo o Novo Acordo Ortográfico.	
() show, playground, <u>K</u> art	ou () sho <u>u</u> , plaiground, <u>K</u> art
() Jo <u>ã</u> o, <u>L</u> isboa, <u>P</u> andora	ou () jo <u>ã</u> o, <u>l</u> isboa, <u>p</u> andora
() <u>P</u> rimavera, <u>S</u> ábado, <u>J</u> aneiro, <u>F</u> ulano	ou () <u>p</u> rimavera, <u>s</u> ábado, <u>j</u> aneiro, <u>f</u> ulano
() <u>u</u> é (universidade de évora)	ou () <u>U</u> É (Universidade de Évora)
() <u>a</u> cionar, <u>a</u> ção, <u>a</u> djetivo, <u>e</u> xceto	ou () <u>a</u> ccionar, <u>a</u> ccção, <u>a</u> djectivo, <u>e</u> xcepto
() <u>b</u> atismo, <u>a</u> doção, <u>ó</u> timo	ou () <u>b</u> atismo, <u>a</u> adopção, <u>ó</u> ptimo
() <u>n</u> atal, <u>o</u> riente, <u>s</u> ra	ou () <u>N</u> atal, <u>O</u> riente, <u>S</u> ra.
() <u>m</u> inistério da <u>e</u> ducação	ou () <u>M</u> inistério da <u>E</u> ducação

Figura 7: Exercício cartas brancas

Fonte: a autora

O segundo exercício tem um total de quatorze palavras e nelas os alunos tinham de julgar a necessidade ou não de grafar as palavras selecionadas com acento gráfico. As palavras foram: *boné, súditos, castelo, camponês, acordar, palácio, caçador, mágica, madrastra, história, herói, saída, baú, rainha e Raul*. A única diferença das duas aplicações foi a adaptação para o português europeu: de *súditos* para *súbditos*.

2) Observe as palavras abaixo e acentue-as se for necessário:

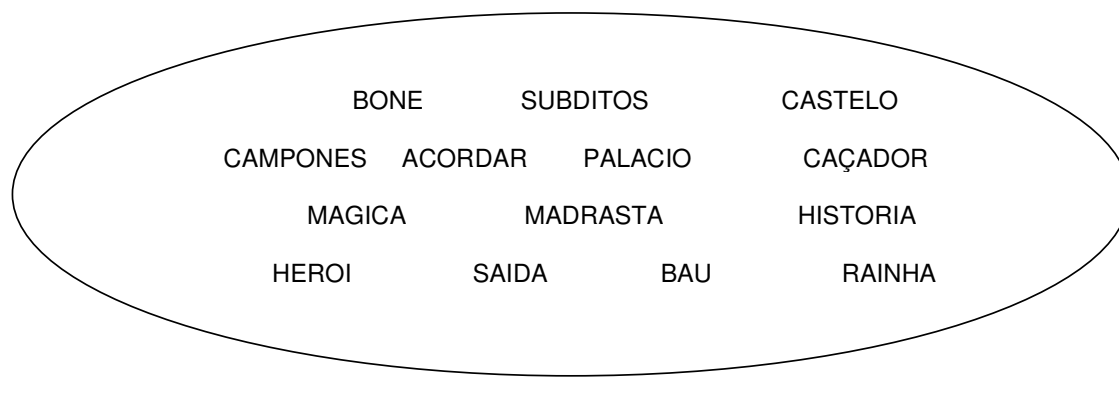


Figura 8: Exercício cartas pretas

Fonte: a autora

O exercício seguinte tinha como objetivo solicitar a resposta correta quanto ao emprego dos acentos. As atividades levavam os alunos a perceber que nenhuma palavra possuía mais acento – supressão dos acentos, segundo as novas regras ortográficas. As palavras selecionadas foram: *assembleia, geleia, jiboia, paranoico; baiuca, boiuna, feiura; enjoo, perdoo, coo, moo; deem, creem, leem, releem; arguis, apazigue*.

3) Assinale abaixo a resposta correta quanto ao uso dos **acentos** das palavras, segundo o Novo Acordo Ortográfico.

- | | |
|---|---|
| () assembleia, geleia, jiboia, paranoico | ou () assembléia, geléia, jibóia, paranóico |
| () baiuca, boiuna, feiura | ou () baiúca, boiúna, feiúra |
| () enjoo, perôo, coo, moo | ou () enjoo, perdoo, coo, moo |
| () dêem, crêem, lêem, relêem | ou () deem, creem, leem, releem |
| () arguis, apazigue | ou () arguís, apazigúe |

Figura 9: Exercício cartas amarelas A

Fonte: a autora

O 9º ano do ensino fundamental resolvia um total de cinco exercícios, além dos três do 6º ano, foi acrescentado o 4) referente ao acento diferencial e o 5) a regra prototípica do hífen¹⁶.

No quarto exercício, o tema ortográfico foi quanto ao emprego do acento diferencial. Para tanto, as palavras em questão tiveram de ser colocadas dentro de uma frase (contextualização) para que o aprendiz assinalasse a alternativa (lado

¹⁶ Hífen não tem uma série específica – decidimos junto aos professores.

direito sem acento e lado esquerdo com acento). As seis frases foram: *Ele joga **polo** aquático.*; *Pegue uma **pera** na geladeira.*; *Fomos ao **polo** norte.*; *O **pelo** do cachorro está caindo.*; *Ela não **para** de conversar.*; *Mandei um recado **para** ela.*

4) Assinale as frases corretas quanto ao uso do acento diferencial , segundo o Novo Acordo Ortográfico.		
☐ Ele joga polo aquático.	ou	☐ Ele joga pólo aquático.
☐ Pegue uma pera na geladeira.	ou	☐ Pegue uma pêra na geladeira.
☐ Fomos ao pólo norte.	ou	☐ Fomos ao polo norte.
☐ O pêlo do cachorro está caindo.	ou	☐ O pelo do cachorro está caindo.
☐ Ela não para de conversar.	ou	☐ Ela não pára de conversar.
☐ Mandei um recado para ela.	ou	☐ Mandei um recado pára ela

Figura 10: Exercício cartas amarelas B

Fonte: a autora

No exercício da regra geral do hífen, quinto exercício, foram contempladas seis questões de duas a quatro palavras em duas colunas. O aluno deveria escolher qual julgasse correta. As palavras selecionadas foram: *semiaberto*, *extraescolar*, *autoajuda*; *contra-atacar*, *proto-organismo*; *autorretrato*, *ultrarromântico*, *minissaia*; *mini-habitação*, *anti-herói*, *extra-humano*; *beija-flor*, *erva-doce*; *a vontade*, *abaixo de*, *cor de vinho*.

5) Assinale abaixo a resposta correta quanto ao uso da regra geral do hífen das palavras, segundo o Novo Acordo Ortográfico.		
☐ semiaberto, extraescolar, autoajuda.	ou	☐ semi-aberto, extra-escolar, auto-ajuda.
☐ contra-atacar, proto-organismo.	ou	☐ contraatacar, protoorganismo.
☐ autorretrato, ultrarromântico, minissaia.	ou	☐ auto-retrato, ultra-romântico, mini-saia.
☐ mini-habitação, anti-herói, extra-humano.	ou	☐ miniabitação, antierói, extraumano.
☐ beija-flor, erva-doce.	ou	☐ beija flor, erva doce.
☐ a vontade, abaixo de, cor de vinho.	ou	☐ a-vontade, abaixo-de, cor-de-vinho.

Figura 11: Exercício cartas azuis

Fonte: a autora

O 3º ano/12º¹⁷ ano do ensino médio resolveu um total de sete exercícios, nesta série totalizavam o teste que contempla todas as regras das modificações apresentadas pelo Novo Acordo Ortográfico. Além dos cinco exercícios acrescentamos o 6) regra do hífen por prefixo e 7) exceções das regras anteriores.

Na atividade seguinte, sexto exercício, o comando foi de assinalar a resposta correta quanto à regra do hífen por prefixo. A dinâmica da atividade foi a mesma que

¹⁷ Adequação das séries por país.

a da atividade anterior (duas colunas). A seleção das palavras foi: *super-homem*, *inter-hospitalar*, *hiper-hidratação*; *supermão*, *internauta*, *hiperbase*; *ad-rogar*, *sub-roda*, *ob-rogação*; *circum-navegação*, *pan-americano*; *desconfortável*, *indesejável*; *ex-presidente*, *pós-graduação*, *recém-nascido*.

6) Assinale abaixo a resposta correta quanto ao uso da **regra do hífen por prefixo** das palavras, segundo o Novo Acordo Ortográfico.

- | | |
|---|---|
| ☐ super-homem, inter-hospitalar, hiper-hidratação. | Ou ☐ superomem, interospitalar, hiperidratação. |
| ☐ supermão, internauta, hiperbase. | Ou ☐ super-mão, inter-nauta, hiper-base. |
| ☐ adrrogar, subrroda, obrrogação. | Ou ☐ ad-rogar, sub-roda, ob-rogação. |
| ☐ circum-navegação, pan-americano. | Ou ☐ circunavegação, panamericano. |
| ☐ desconfortável, indesejável. | Ou ☐ dês-confortável, in-desejável. |
| ☐ ex-presidente, pós-graduação, recém-nascido. | Ou ☐ expresidente, pósgraduação, recénascido. |
| ☐ cajamirim, cipoguaçu. | Ou ☐ cajá-mirim, cipó-guaçu. |

Figura 12: Exercício cartas verdes

Fonte: a autora

O último exercício contemplou as exceções das regras anteriores. As palavras foram: *pé-de-meia*, *cor-de-rosa*; *girassol*, *pontapé*; *reedição*, *preexistente*; *Eles têm medo de altura*/ *Ele tem um carro*; *Todos vêm de ônibus*/ *A água vem da montanha*; *Vou por o livro na sala*/ *A cadeira foi feita por mim*. Nas atividades aplicadas com os surdos brasileiros, contemplamos as exceções do emprego do trema com as seguintes palavras: *aguentar*, *sequestro*, *cinquenta*, *frequente*, *linguística*, *delinquente*, *sagui*, *linguiça*, *pinguim*, *tranquilo* e nas atividades aplicadas aos surdos portugueses, contemplamos o emprego das consoantes mudas: *coleccionador*, *ação*, *proteção*, *adjetivo*, *espetáculo*, *exceto*, *adoção*, *exceção*, *batismo*, *ótimo*.

7) Assinale abaixo a resposta correta quanto ao uso **das exceções** das palavras, segundo o Novo Acordo Ortográfico.

- | | |
|--|--|
| ☐ pé de meia, cor de rosa. | Ou ☐ pé-de-meia, cor-de-rosa. |
| ☐ girassol, pontapé. | Ou ☐ gira-sol, ponta-pé. |
| ☐ reedição, preexistente. | Ou ☐ reedição, preexistente. |
| ☐ coautor, coocupar, coerdeiro | Ou ☐ co-autor, co-ocupar, co-erdeiro |
| ☐ Eles têm medo de altura/ Ele tem um carro. | Ou ☐ Eles tem medo de altura/ Ele tem um carro |
| ☐ Todos vem de ônibus/ A água vem da montanha. | Ou ☐ Todos vêm de ônibus/ A água vem da montanha |
| ☐ Vou por o livro na sala/ A cadeira foi feita por mim. | Ou ☐ Vou pôr o livro na sala/ A cadeira foi feita por mim. |

Figura 13: Exercício cartas vermelhas

Fonte: a autora

A correção do teste seguiu o critério de acerto e erro. Os acertos versaram sobre a grafia do Novo Acordo Ortográfico. Após a resolução das atividades foram realizadas as entrevistas individuais. Nelas, o intuito foi o de obter a descrição, a

explicação e a justificativa dos conceitos e procedimentos realizados por eles no momento da resolução das tarefas propostas.

3.7.3 Jogo de regras: adaptação e criação para surdos

O jogo de regras aplicado na investigação é fruto de uma sucessão de estudos realizados com ouvintes ao longo dos anos - alunos com dificuldade de aprendizagem, realizado pela presente pesquisadora e seus orientadores (CEZAR, 2005, 2006, 2007, 2009¹⁸; ROMUALDO, CALSA; CEZAR, 2012¹⁹). Tiveram como tema as regras de acentuação gráfica e as novas modificações ortográficas. No entanto, nesta pesquisa, o foco de investigação são as regras propostas pelo Novo Acordo Ortográfico quando aplicado aos alunos surdos brasileiros e portugueses. A dinâmica do jogo e as palavras da aplicação de Portugal foram adaptadas.

3.7.4 Escolha das palavras

Para a escolha das palavras que compuseram o jogo, realizamos uma busca em manuais escritos e *online* que tratam do Novo Acordo Ortográfico e verificamos cada uma das palavras escolhidas no VOLP (*Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, 2009). Como em Portugal não encontramos manuais disponíveis online, a escolha foi realizada nos materiais impressos disponíveis no âmbito escolar. Ao todo foram analisados dez manuais no Brasil e sete em Portugal. O jogo aplicado na presente tese, com os alunos surdos, foi o seguinte:



Figura 14: Jogo Aplicado em Portugal

¹⁸ O jogo criado foi o *Acentolândia* (ANEXO A).

¹⁹ O jogo criado foi o *Passeio pela nova ortografia* (ANEXO B).

A diferença das duas aplicações – Brasil e Portugal – ocorreu somente na escolha das palavras, como apresentado no tópico a seguir.

3.7.5 As palavras do português europeu x diferença do português brasileiro

As cartas brancas, que correspondem à categoria das palavras escolhidas de acordo com a modificação na grafia, foram compostas pelas seguintes palavras: *show*, *windsurf*, *km* (quilômetro), *karaokê*, *kart*, *playground*, *yoga*, *João*, *Maria*, *Lisboa*, *Porto*, *Centro Cultural de Belém*, *Ministério da Educação*, *Netuno*, *Pandora*, *Páscoa*, *Natal*, *Norte*, *Oriente*, *Sábado* (Nome de uma Revista), *ONU* (Organização das Nações Unidas), *UE* (Universidade de Évora), *Sr.* (Senhor), *Sra.* (Senhora), *primavera*, *sábado* (dia da semana), *janeiro*, *beltrano*, *fulano*, *acionar*, *coleccionador*, *ação*, *proteção*, *proteção*, *adjetivo*, *espetáculo*, *exceto*, *adoção*, *exceção*, *batismo* e *ótimo*.

Da construção do jogo, a categoria das cartas brancas foi a que mais sofreu modificações. A diferença das cartas brancas do português brasileiro se refere à regra do trema e das consoantes mudas. Para que a estrutura e o funcionamento do jogo ficassem da mesma maneira, em especial, com a mesma quantidade de cartas – quarenta – da regra de inclusão (oficialização) do K, W e Y foram supridas as seguintes palavras: *watt*, *waffle*, *kg* (quilograma), *kafkiano*, *kung fu* e *kantianismo*. Além disso, para adequação ao país, tornou-se condizente adaptar algumas palavras, em especial, nome de lugares e de cidades para uma melhor aceitação e compreensão dos sujeitos investigados, sendo elas: *de Curitiba para Lisboa*, *de Rio de Janeiro para Porto*, *de Universidade Estadual de Maringá para Centro Cultural de Belém*, *de Nordeste para Norte*, *de Gazeta do Povo para Sábado* (Nome de uma Revista), *de UEM (Universidade Estadual de Maringá) para UE* (Universidade de Évora).

Quanto à diferença de regras, observamos que o uso do trema em Portugal já não estava sendo utilizado desde a modificação ortográfica anterior, dessa maneira retiramos essa regra do jogo e acrescentamos a regra das consoantes mudas – que no Brasil não era mais utilizado. As palavras retiradas foram: *aguentar*, *sequestro*, *cinquenta*, *frequente*, *linguística*, *delinquente*, *sagui*, *linguiça*, *pinguim*, *tranquilo* e as acrescentadas foram: *acionar*, *coleccionador*, *ação*, *proteção*, *proteção*, *adjetivo*, *espetáculo*, *exceto*, *adoção*, *exceção*, *batismo* e *ótimo*. Dessa maneira, o quadro de regras do português europeu ficou da seguinte forma:

GRAFIA/LETRA

LETRAS	Incluíram-se as letras K, W, Y no alfabeto oficial
CONSOANTES MUDAS	Aboliram-se as CONSOANTES MUDAS “C” e “P” nas sequências consonânticas C, CÇ, CT, PC, PÇ, PT
SIGLAS	Grafam-se SIGLAS com letras maiúsculas
INICIAIS MAIÚSCULAS	Grafam-se com INICIAIS MAIÚSCULAS: Nomes Próprios (Pessoas, Lugares, Instituições) Personagens e Seres Mitológicos Nomes de Festas Títulos de Periódicos Pontos Cardeais (Grandes Regiões) Abreviaturas
INICIAIS MINÚSCULAS	Grafam-se com INICIAIS MINÚSCULAS: Nomes das estações do ano Nomes dos dias e dos meses Expressões usadas para mencionar alguém cujo nome se desconhece.

Figura 15: Quadro de regras cartas brancas
Fonte: Adaptação do jogo Passeio pela Nova Ortografia

No caso das **Cartas Pretas** – cartas que correspondem às regras mais prototípicas de acentuação gráfica, elas foram compostas pelas seguintes palavras: *pêssego, mágico, príncipe, líder, túnel, hífen, tórax, bíceps, táxi (s), vírus, álbum, fórums, régua (s), ânsia (s), pónei (s), órfã (s), órgão (s), casa (s), arte (s), mundo (s), paisagem, polens, sofá (s), café (s), paletó (s), armazém, parabéns, urubu (s), abacaxi (s), levar, azul, europeu, chapéu, herói, papéis, saída, baú, rainha, juiz e Raul*. A única palavra modificada ocorreu com a troca da acentuação de pônei (acento circunflexo) para pónei (acento agudo). Ficando o seguinte quadro:

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

PROPÁROXÍTONAS	Todas as propároxítonas SÃO ACENTUADAS.	
PAROXÍTONAS	Acentuam-se as paroxítonas terminadas em: I (S) R PS U (S) X UM Ã (S) N UNS ÃO (S) L DITONGO	NÃO se acentuam as paroxítonas terminadas em: A (S) E (S) O (S) EM ENS
OXÍTONAS	Acentuam-se as oxítonas terminadas em: A (S) E (S) O (S) EM ENS DITONGOS ABERTOS	NÃO se acentuam as oxítonas terminadas em: I (S) U (S) CONSOANTES DITONGO FECHADO E NASAL
MONOSSÍLABOS	Acentuam-se os monossílabos terminados em ditongos abertos.	NÃO se acentuam os monossílabos terminados em ditongos fechados e nasais.
HIATOS	Acentuam-se as vogais I e U tônicas dos hiatos quando formarem sílabas sozinhas ou vierem seguido de “s” na mesma sílaba.	Não se acentua a vogal I tónica dos hiatos quando vier seguida de NH na sílaba seguinte. Não se acentua o I e o U tônicos dos hiatos quando vierem seguidos de outra letra (diferente de S) na mesma sílaba.

Figura 16: Quadro de regras cartas pretas
Fonte: Adaptação do jogo Passeio pela Nova Ortografia

As **Cartas Amarelas** – que correspondem às regras de supressão dos acentos gráficos das palavras – foram compostas pelas seguintes palavras: *assembleia, plateia, ideia, azaleia, geleia, estreia, tramoia, boia, paranoia, jiboia, heroico, paranoico, baiuca, boiuna, cauila, reiuna, feiura, abenço, enjoo, voo, perdoo, coo, moo, deem, creem, leem, releem, veem, descreem, reveem, arguis, apazigue, delinquo, “Ele joga **polo** aquático”; “Fomos ao **polo** Norte o ano passado”; “O **pelo** do cachorro está caindo”; Ela não **para** de conversar”; “Eu pelo o coelho*

para ajudar minha avó”; “Mande um recado *para* ela”. O quadro de regras permaneceu o mesmo do aplicado no Brasil, sendo:

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

PAROXÍTONAS	NÃO se acentuam os DITONGOS ABERTOS Ei e Oi nas palavras paroxítonas. NÃO se acentuam as vogais I e U tônicas precedidas de ditongos decrescentes nas palavras paroxítonas.
HIATOS	NÃO se acentua o primeiro Oônico do hiato OO nas palavras paroxítonas. NÃO se acentua o primeiro Eônico do hiato final de EEM dos verbos CRER, DAR, LER, VER e seus derivados.
FOMAS VERBAIS COM ACENTO TÔNICO NA RAIZ	NÃO se acentua o Uônico precedido das letras Q ou G seguidos de E ou I das formas verbais que tem o acentoônico na raiz.
ACENTO DIFERENCIAL	NÃO se acentuam palavras homógrafas (grafia igual e significado diferente).

Figura 17: Quadro de regras cartas amarelas
Fonte: Adaptação do jogo Passeio pela Nova Ortografia

As **Cartas Azuis** - destinadas à regra geral do hífen – foram compostas pelas seguintes palavras: *semiautomático, semiaberto, intraocular, infraestrutura, extraescolar, contraordem, contraexemplo, autoajuda, anti-ibérico, anti-inflamatório, contra-atacar, autocarro, proto-organismo, micro-ônibus, micro-ondas, suprarrenal, autorretrato, antirrugas, arquirrivalidade, extrarregimento, ultrarromântico, infrasson, antessala, antissocial, extrasseco, minissaia, ultrassonografia, anti-herói, extra-humano, mini-habitação, multi-horário, beija-flor, afro-brasileiro, quarta-feira, erva-doce, nós mesmos, à vontade, acerca de, abaixo de, cor de vinho*. Nessa categoria apenas uma palavra foi alterada devido à adequação de palavra: de auto-ônibus para autocarro. Dessa forma, o quadro de regras permaneceu o mesmo, sendo:

HÍFEN

VOGAL + VOGAL	NÃO se utiliza o hífen, quando o prefixo ou falso prefixo termina com vogal e o segundo elemento começa por VOGAL DIFERENTE. Utiliza-se o hífen, quando o prefixo ou falso prefixo termina com vogal e o segundo elemento começa por VOGAL IGUAL.
VOGAL + R OU S	NÃO se utiliza o hífen, quando o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por R ou S, duplicando-se a consoante.
H	Utiliza-se o hífen, quando o segundo elemento começa pr H.
PALAVRAS COMPOSTAS	Utiliza-se o hífen em palavras compostas.
LOCUÇÕES DE QUALQUER NATUREZA (substantivas, adjetivas, pronominais, verbais, adverbiais, prepositivas ou conjuncionais)	NÃO se utiliza o hífen em locuções de qualquer natureza.

Figura 18: Quadro de regras cartas azuis
Fonte: Adaptação do jogo Passeio pela Nova Ortografia

Para as **Cartas Verdes** – palavras que se referem a regra por prefixo do hífen – foram escolhidas as seguintes palavras: *inter-regional*, *hiper-realista*, *super-radical*, *inter-hospitalar*, *hiper-hidratação*, *super-homem*, *hiperbase*, *supermão*, *internauta*, *interurbano*, *ab-reptício*, *ad-rogar*, *ob-rogação*, *sob-roda*, *sub-regional*, *circum-murado*, *circum-navegação*, *circum-ambiente*, *pan-brasileiro*, *pan-helenístico*, *pan-mágico*, *pan-negritude*, *pan-americano*, *desconfortável*, *desumano*, *inábil*, *indesejável*, *além-mar*, *aquém-oceano*, *ex-presidente*, *pós-graduação*, *pré-vestibular*, *pró-desarmamento*, *recém-nascido*, *sem-teto*, *soto-capitão*, *vice-diretor*, *anda-açu*, *cipó-guaçu*, *cajá-mirim*. Nessa categoria de cartas/regras não foi encontrada diferença entre os dois países investigados, assim, o quadro permaneceu da seguinte forma:

HÍFEN POR PREFIXO

HIPER, INTER, SUPER	Utiliza-se o hífen com os prefixos Inter, Hiper e Super, quando o segundo elemento começa por R ou H. NÃO se utiliza o hífen com os prefixos Inter, Hiper e Super quando o segundo elemento começa por B, M, N ou VOGAL.
AB, AD, OB, SOB, SUB	Utiliza-se o hífen com os prefixos Ab, Ad, Ob, Sob e Sub, quando o segundo elemento começa por R.
CIRCUM	Utiliza-se o hífen com o prefixo Circum, quando o segundo elemento começa por M, N ou VOGAL.
PAN	Utiliza-se o hífen com o prefixo Pan, quando o segundo elemento começa por B, H, M, N ou Vogal.
DES, IN	NÃO se utiliza o hífen com os prefixos DES ou IN.
ALÉM, AQUÉM, EX, PÓS, PRÉ, PRÓ, RECÉM, SEM, SOTO, VICE	Utiliza-se hífen com todos os prefixos ou falsos prefixos desse grupo.
AÇU, GUAÇU, MIRIM	Utiliza-se o hífen com os sufixos de origem tupi-guarani Açu, Guaçu e Mirim, que representam formas adjetivas.

Figura 19: Quadro de regras cartas verdes
Fonte: Adaptação do jogo Passeio pela Nova Ortografia

No que diz respeito às **Cartas Vermelhas** – destinadas as exceções e ao uso facultativo das regras do Novo Acordo Ortográfico – foi necessário realizar algumas modificações, em especial, as exceções das cartas brancas.

As palavras que compuseram essa categoria foram: *ficcional, infeccioso/infecioso, convicção, intersecção/interseção, bactéria, característica/caraterística, egípcio, decepcionar/dececionar, opção, recepção/receção, rapto, conceptual/concetual, Matemática/matemática, Santa/santa Bárbara, Rua/rua da Liberdade, “O menino não **pôde** brincar”, Hoje João **pode** sair mais cedo, A cadeira da sala foi feita **por** mim, “Vou **pôr** o livro na estante”, “Eles **têm** medo de altura”, “Ela **tem** um carro vermelho”, Todos **vêm** de ônibus, “A água **vem** das montanhas”, “Os coronéis **detêm** o poder no Nordeste”, *intervêm, coautor, copiloto, coocupar, cosseno, corresponsável, coabitação, coerdeiro, preexistente, reedição, preexistente, reedição, sub-brigadeiro, girassol, pontapé, à queima-roupa, cor-de-rosa, pé-de-meia.**

As modificações se deram na supressão das exceções do emprego do **trema**: *Hübner, hübneriano, müller, mülleriano, Bündchen* e no acréscimo do uso facultativo e das exceções das **consoantes mudas**, sendo: *ficcional, infeccioso/infecioso, convicção, intersecção/interseção, bactéria, característica/caraterística, egípcio, decepcionar/dececionar, opção, recepção/receção, rapto, conceptual/concetual.* Para manter a quantidade de cartas foram suprimidas (trocadas) as seguintes

cartas: *Cardeal/ cardeal Seabra*, “*Ontem ele não pôde sair mais cedo*”, “*Um por todos e todos por um*”, *coedição*, *cooposição*, *corrêu*. A partir dessas modificações, o quadro de regras ficou da seguinte forma:

EXCEÇÕES E USOS FACULTATIVOS

CONSOANTES MUDAS		Mantêm-se as consoantes “C” e “P” nas sequências consonântica s C, CÇ, CT, PC, PÇ, PT por uma questão dialetal. É facultativo o emprego das consoantes “C” e “P” nas sequências consonântica s C, CÇ, CT, PC, PÇ, PT por uma questão dialetal.
INICIAIS MAIÚSCULAS		É facultativo o emprego de inicial maiúscula ou minúscula em nomes que designam domínios do saber, títulos, categorizações de logradouros públicos, templos e edifícios.
ACENTO DIFERENCIAL		Mantém-se o acento diferencial na 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito do Indicativo (“pôde”) para diferenciá-lo da 3ª pessoa do singular Presente do Indicativo (“pode”). Mantém-se o acento diferencial para distinguir o verbo “pôr” da preposição “por”. Mantém-se o acento diferencial nos verbos “ter” e “vir” e seus derivados na 3ª pessoa do plural do Presente do Indicativo (“têm”/“vêm”) para distingui-lo da 3ª pessoa do singular (“tem”/“vem”).
HÍFEN	Prefixo CO	NÃO se utiliza o hífen como prefixo Co mesmo quando o segundo elemento começa pela vogal O. NÃO se utiliza o hífen com o prefixo Co, duplicando-se a consoante quando o segundo elemento começa com R ou S. NÃO se utiliza o hífen com o prefixo Co, suprimindo-se a letra H quando o segundo elemento começa com essa letra.
	Prefixos PRE e RE	Não se utiliza o hífen com os prefixos PRE e RE, mesmo quando o segundo elemento começa com a vogal E.
	Prefixo SUB	Utiliza-se o hífen com o prefixo SUB, quando o segundo elemento começa com B.
PALAVRAS COMPOSTAS		Não se utiliza o hífen em compostos nos quais se perdeu a noção de composição.
LOCUÇÕES		Utiliza-se o hífen em locuções cujo emprego foi consagrado pelo uso.

Figura 20: Quadro de regras cartas vermelhas
Fonte: Adaptação do jogo Passeio pela Nova Ortografia

3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados qualitativos, foram realizadas categorias conceituais a partir das respostas obtidas nas entrevistas individuais. Para análise quantitativa realizamos dados estatísticos quanto ao índice de acertos obtidos nos testes ortográficos (pré e pós-teste).

O método de contagem utilizado foi o da Estatística Descritiva. Essa forma de abordagem se deve por se preocupar com a organização, apresentação e sintetização de dados. Os dados foram organizados em gráficos por se constituir uma ferramenta descritiva e de fácil compreensão (TRIOLA, 1999; CRESPO, 1996).

3.9 DEVOLUTIVA DA PESQUISA

A devolutiva da pesquisa ocorreu na divulgação dos resultados em congressos e em eventos das áreas investigadas (LIBRAS, LGP e área da educação). Em Lisboa, foi realizada com a apresentação dos dados na *1ª Conferência Internacional de Educação de Surdos* promovida pela Universidade Católica de Lisboa e na Casa Pia de Lisboa. A devolutiva da pesquisa bibliográfica – análise dos dicionários em LGP – foi realizada no *II Seminário Internacional de Investigação linguística*, na Universidade de Évora.

Os dados obtidos no Brasil foram divulgados na escola de surdos investigada no mês de outubro de 2013, na semana pedagógica.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Preliminares

Esta seção se propõe a descrever e a analisar o desempenho dos alunos surdos brasileiros e portugueses, que foram submetidos a um processo de intervenção pedagógica sobre os aspectos teóricos e linguísticos da ortografia, em especial, as regras do Novo Acordo Ortográfico. O objetivo em foco foi o de verificar a importância e a qualidade desse processo de intervenção que envolveu a construção e adaptação de um jogo de regras²⁰ para o ensino formal da escrita de surdos.

Para uma visualização dos dados alcançados, o presente capítulo foi organizado da seguinte forma: a) dados quantitativos e b) dados qualitativos.

Quanto ao desempenho quantitativo articulamos os resultados obtidos pelos alunos nos testes de ortografia que foram aplicados antes e depois do processo de intervenção – acertos e erros. Esses dados foram analisados a partir das seis categorias de regras ortográficas: cartas brancas, cartas pretas, cartas amarelas, cartas azuis, cartas verdes e cartas vermelhas. As categorias foram organizadas a partir do conjunto de regras impostas pelo Novo Acordo Ortográfico.

Na sequência, categorizamos as respostas fornecidas nas entrevistas individuais com os alunos sobre o conceito de ortografia/escrita: *O que é (ou entende por) ortografia?*; *O que é (ou entende por) o Novo Acordo Ortográfico?* e *O que é (ou entende por) escrita ?* o que resultou nos dados quantitativos.

4.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Nesse item estão descritos os resultados quantitativos obtidos nos testes aplicados aos os alunos surdos brasileiros que frequentavam o 6º ano e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio.

4.2.1 Desempenho ortográfico dos alunos 6º ano

Os três participantes da pesquisa apresentaram modificações na quantidade de acertos nas atividades ortográficas entre os dois testes aplicados. Isso quer dizer que entre o teste anterior e posterior ao processo de intervenção pedagógica

²⁰ As regras do jogo estão descritas no anexo B.

ocorreu modificações procedimentais na resolução das atividades. Os acertos gerais foram de 19% (16) para 61% (51). A redução da quantidade de erros passou de 81% para 39% nas atividades ortográficas propostas, conforme pode ser visualizado a seguir: (GRÁFICO, 1).

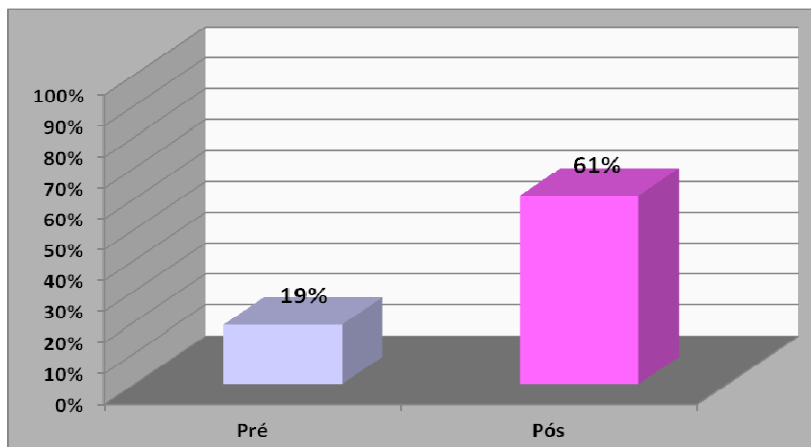


Gráfico 1: Desempenho geral do 6º ano

Os dados quantitativos por categoria ortográfica analisada nesta série - cartas brancas (letra/grafia); cartas pretas (acentuação gráfica) e cartas amarelas (supressão dos acentos) - evidenciaram que as principais modificações ocorreram respectivamente da seguinte forma: a) nas cartas brancas os alunos iniciaram com um desempenho de 19% (4) e passaram para 80% (17); b) nas cartas amarelas acertaram 27% (4) e chegaram a um total de 80% (12) e, por último, c) nas cartas pretas obtiveram 18% (8) e elevaram a 49% (22), como mostrado no gráfico a seguir, (GRÁFICO 2).

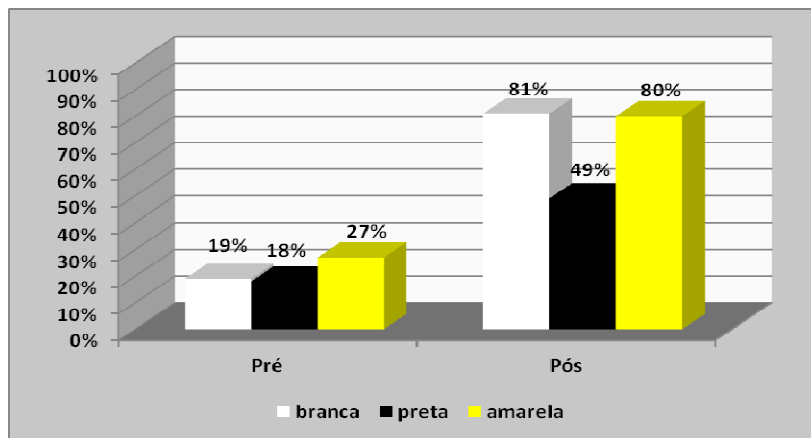


Gráfico 2: Desempenho por categoria do 6º ano

Os dados dos três alunos investigados demonstra que dois alunos (6LA2²¹ e 6LA3) não pontuaram no pré-teste nas cartas brancas. Essa mesma conduta de resolução de tarefas foi identificada no exercício das cartas pretas com 6LA1 e nas cartas amarelas com 6LA2.

Ao desmembrarmos na sua individualidade os resultados, verificaremos que ocorreu um aumento progressivo de mais de 40% entre o pré-teste e o pós-teste. Como melhor destacado a seguir, (GRÁFICO 3).

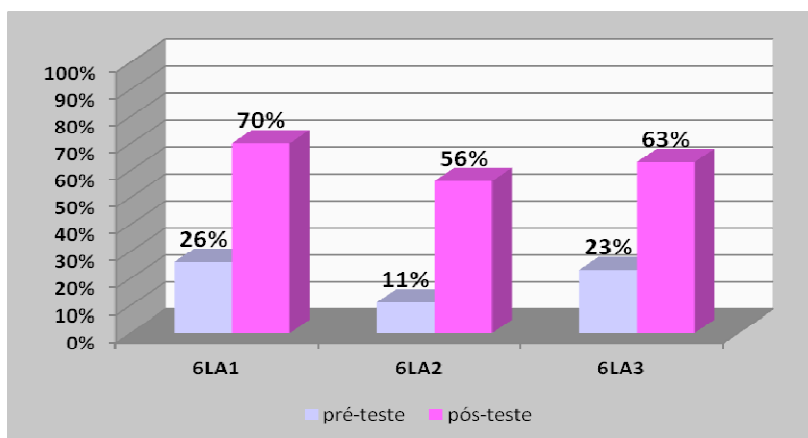


Gráfico 3: Desempenho por aluno do 6º ano

No exercício sobre grafia e letra (cartas brancas), os resultados de 6LA1 passaram de 57% (4) para 86% (6). No exercício seguinte, sobre acentuação gráfica, o aluno não pontuou 0% (0) e chegou a 60% (9) de acertos. No último exercício, sobre as modificações de acentos, iniciou com 60% (3) e chegou a 80% (4). Em outras palavras, observa-se que no primeiro exercício obteve um aumento de 29%, no segundo de 60% e no terceiro de 20%. Dessa forma, em seu desempenho geral passou de 26% (7) para 70% (19) nas atividades aplicadas.

O aluno 6LA2 não obteve pontuação no primeiro exercício, mas no pós-teste acertou 86% (6) da atividade. Em relação à atividade de acentuação gráfica iniciou com 20% (3) alcançou 40% (6). Na atividade sobre as modificações de acentuação gráfica também não pontuou 0% (0) e acertou 60% (3) no segundo teste. Isso quer dizer que, nas cartas brancas cresceu 86%, nas cartas pretas 20% e nas cartas

²¹ 6LA2 corresponde respectivamente série, libras, aluno, primeiro (os alunos foram numerados de acordo com a quantidade por série).

amarelas 60%. Do total das atividades propostas obteve inicialmente 11% (3) e elevou para 56% (15) ao término da intervenção.

O último sujeito investigado, 6LA3, não apresentou pontuação na atividade de grafia/letra, no entanto durante a segunda aplicação alcançou 72% (5) da tarefa. No segundo exercício, passou de 34% (5) para 47% (7) e por fim ele iniciou com 20% (1) para o acerto total do exercício 100% (5). Dessa maneira, obteve 72% de aumento nas cartas brancas, 13% nas cartas pretas e 80% nas cartas amarelas. Na integração das atividades chegou a um total 63% (17).

A partir dos dados coletados, observamos que os três alunos investigados se apropriaram dos conteúdos ortográficos abordados nas sessões de intervenção por intermédio de uma forma lúdica e consciente da apresentação das regras ortográficas.

4.2.2 Desempenho ortográfico dos alunos 9º ano

Nessa série a investigação contou com cinco participantes. Assim como na série anterior, em todas as categorias investigadas os alunos apresentaram melhora entre as atividades realizadas nos testes aplicados.

Os resultados gerais apontaram para uma progressão de acertos de 50% (99) para 66% (195). Em consequência, a quantidade de erros diminuiu – decaiu de 50% para 34% - como se mostra a seguir: (GRÁFICO 4).

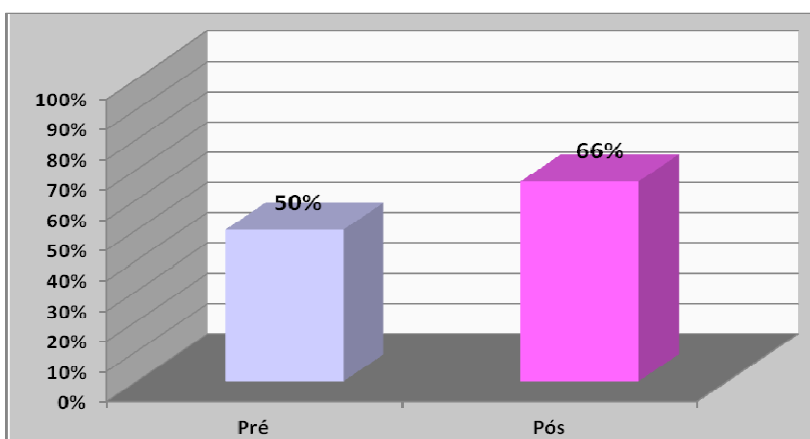


Gráfico 4 : Desempenho geral do 9º ano

Os dados quantitativos por categoria nessa série contou com mais um grupo de atividades nas cartas amarelas (acento diferencial) e foi acrescentada a categoria das cartas azuis (hífen). Observamos que no conjunto dos testes os cinco alunos

não apresentaram modificações apenas no item grafia, cartas brancas, conforme visualizado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 5)

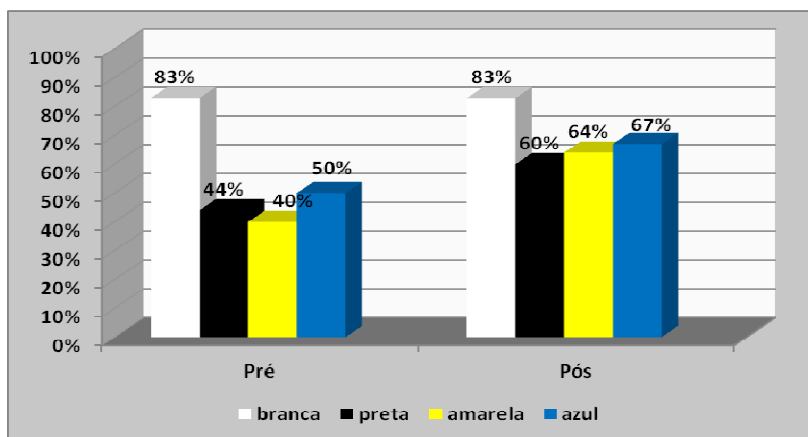


Gráfico 5: Desempenho por categoria do 9º ano

Nas cartas brancas, os cinco alunos apresentaram a mesma quantidade de acertos 83% (29). Nas cartas pretas, a modificação foi de 16%. Apresentaram um desempenho inicial de 44% (33) e finalizaram com 60% (45) de acertos.

Na categoria supressão dos acentos, cartas amarelas, foram acrescentados cinco exercícios em comparação com a aplicação da série anterior. O teste contou com atividades sobre os acentos diferenciais: *pólo/ polo*; *pára/para*; *pêra/pera*; *pêlo/pelo*. Os resultados mostraram que o índice de acertos geral de 24%. Eles iniciaram com 40% (22) terminaram com 64% (35).

As modificações realizadas na categoria das cartas azuis (hífen) foi de um total de 17% de acréscimo. Os alunos acertaram 50% (15) dessa atividade no primeiro teste e alcançaram 67% (21) ao final da investigação, pós-teste.

A fim de observar com mais detalhes a influência das sessões de intervenção, optamos por desmembrar os dados dos testes de forma individualizada. Os dados apontaram para uma média de mais de 15,4% entre o pré-teste e o pós-teste, como pode ser visualizado a seguir (GRÁFICO 6).

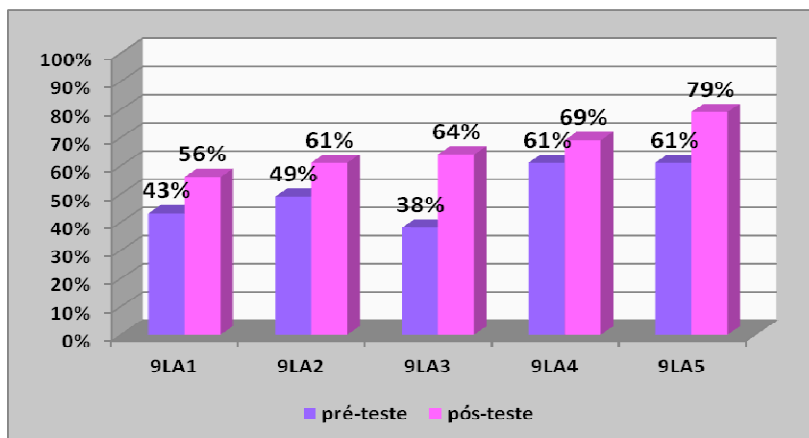


Gráfico 6: Desempenho por aluno do 9º ano

A partir desse detalhamento, observamos que na primeira atividade 9LA1, 9LA2 e 9LA5 obtiveram o mesmo percentual de acertos. 9LA3 apresentou um desempenho inicial de 57% (4) e finalizou com 72% (5), no pós-teste. No entanto, 9LA4 reduziu da totalização (100%) de acertos do primeiro teste em 14% com a segunda aplicação, a saber, de 100% (7) decaiu para 86% (6).

No que envolve os conteúdos de acentuação gráfica, o índice de acertos foi progressivo nos cinco integrantes da pesquisa. 9LA1 passou de 27% (4) para 33% (5); 9LA2 foi de 27% (4) para 47% (7); 9LA3 obteve 47% (7) e chegou em 67% (10); 9LA4 iniciou com 67% (10) e finalizou com 80% (12) e 9LA5 principiou com 54% (8) e terminou com 74% (11). Nessa categoria, nenhum aluno apresentou redução em seu desempenho ortográfico.

Na atividade das cartas amarelas, dos cinco alunos investigados, quatro apresentaram um aumento no índice de acertos: 9LA1 de 36% (4) passou para 64% (7); 9LA3 de 9 % (1) alcançou para 55% (6); 9LA4 de 36% (4) obteve 55% (6); 9LA5 de 64% (7) modificou para 90% (10) e somente um aluno manteve seu índice de 55% (6) nos dois testes, 9LA2.

No último exercício (hífen), todos os alunos investigados apresentaram um desempenho de 50% (3) nessa atividade no primeiro teste. No segundo momento da pesquisa, observa-se que 9LA4 manteve seu índice de acertos entre os testes, ao passo que 9LA1, 9LA3, 9LA5 e 9LA6 foram de 50% (3) para 67% (4). O aluno 9LA2 foi quem obteve um número maior de acertos nesta categoria, iniciou com 50% (3) elevou para 83% (5).

Sob um olhar geral, observamos que as sessões de intervenção com uso de jogo de regras trouxe benefício aos alunos investigados quantitativamente. O

aumento foi progressivo e significativo entre as aplicações antes e depois das aulas direcionadas aos conteúdos investigados.

4.2.3 Desempenho ortográfico do 3º ano

O 3º ano foi a série que teve um número maior de participantes na pesquisa. A investigação contou com sete participantes. Da mesma forma que as demais séries, esses alunos apresentaram modificações progressivas em todas as categorias analisadas durante os dois testes. Nos dados gerais apresentaram 24% de aumento em seus acertos. Em outras palavras, obtiveram 50% (187) de acertos no primeiro teste e alcançaram 74% (272) de acertos nas mesmas atividades, como exemplifica o gráfico a seguir: (GRÁFICO 7).

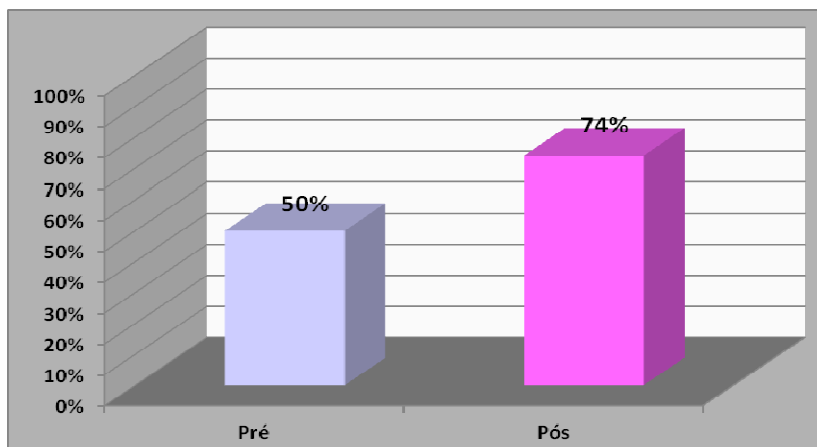


Gráfico 7 : Desempenho geral do 3º ano

No item de análise por categoria, o 3º ano contou com o acréscimo de mais duas categorias ortográficas: as cartas verdes (regra geral por prefixo do hífen) e as cartas vermelhas (exceções). No contexto geral, trabalharam com todas as propostas pelo Novo Acordo Ortográfico. Os resultados evidenciaram acréscimo de acertos nas categorias aplicadas durante os dois testes.

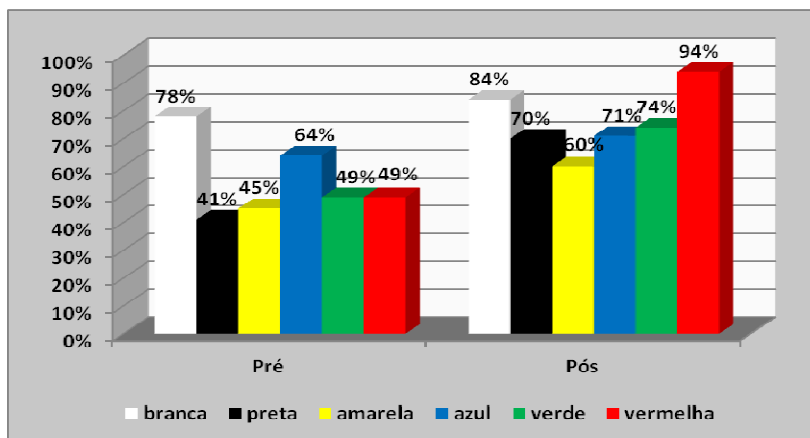


Gráfico 8: Desempenho por categoria do 3º ano

Os dados revelaram que o maior índice de acertos foi encontrado nas cartas vermelhas, exceções das regras. Os alunos totalizaram inicialmente 49% (24) de acertos e finalizaram com 94% (46), ou seja, representaram uma diferença de 45% de acréscimo entre os testes. Na sequência, com 29% de progressão foram nas cartas pretas que apresentaram um bom desempenho: eles iniciaram com 41% (43) e terminaram com 70% (73). Nas cartas verdes, encontramos uma diferença positiva de 25% acerto entre os testes: de 49% (24) passaram para 74% (36). Já nas cartas amarelas, o índice geral foi de 15% de acréscimo: de 45% (35) elevaram para 60% (46). As cartas azuis e as cartas brancas ficaram em torno de 6% a 7% de êxito. Nas azuis a modificação passou de 64% (27) para 71% (30) e nas brancas foi de 78% (38) para 84% (41).

Quanto ao desempenho individual observamos que nas cartas pretas e vermelhas todos os alunos apresentaram um acréscimo no índice de acertos. Isso indica uma média de 17,8% de progressão entre os testes aplicados, como detalhado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 9).

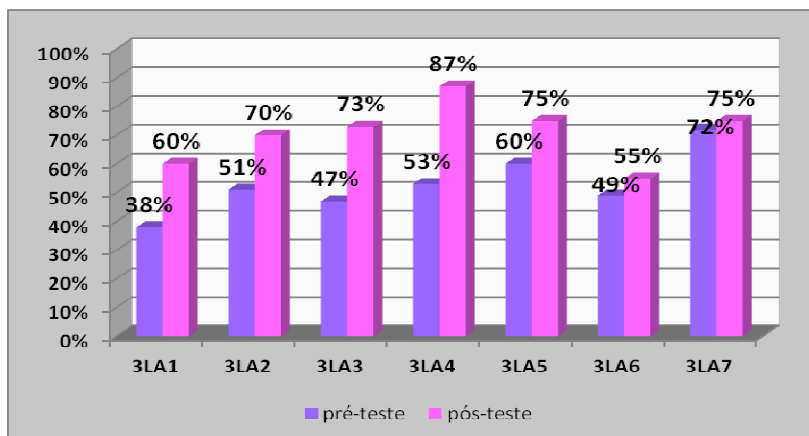


Gráfico 9: Desempenho por aluno do 3º ano

Por essa série contar com uma amostra de sujeitos superior as demais classes investigadas, optamos por desmembrar e relacionar as categorias por aluno. Assim, acreditamos que para o leitor fica mais didático e mais fácil de identificar em quais categorias os alunos foram beneficiados.

Nas cartas pretas e vermelhas observamos que as modificações por acréscimos ocorreram em todos os exercícios. O desempenho seguiu da seguinte forma: 3LA1 obteve 27% (4) e passou para 60 % (9); 3LA2 iniciou com 33% (5) e finalizou com 73 % (11); 3LA3 acertou 20% (3) elevou para 67 % (10); 3LA4 foi de 67% (10) para 93 % (14); 3LA5 principiou com 27% (4) e encerrou com 47 % (7); 3LA6 passou de 60% (9) para 73 % (11) e 3LA7 encetou com 53% (8) e chegou a 73 % (11).

Assim com nas cartas pretas, o desempenho nas cartas vermelhas ocorreu de forma progressiva entre os testes de todos os alunos. Os resultados por aluno se deu da seguinte forma: 3LA1 iniciou com 43% (3) e finalizou com 100% (7); 3LA2 obteve 43% (3) e atingiu 100% (7); 3LA3 foi de 57% (4) para 100% (7); 3LA4 progrediu de 57% (4) para 100% (7); 3LA5 acertou 71% (5) e elevou seus acertos para 86% (6); 3LA6 principiou com 0% (0) e modificou seus resultados para 71% (5) e 3LA7 iniciou com 71% (5) e chegou a 100% (7).

Na sequência dos êxitos ortográficos temos as cartas amarelas e as cartas verdes. Os dados revelaram que apenas um aluno obteve decréscimo na resolução das atividades. Essa redução foi de 36% (4) para 27 % (3), nas cartas amarelas e de 57% (4) para 43 % (3) na categoria das cartas verdes. Cabe destacar que, mesmo sendo considerado uma diminuição de acerto em termos de exercício isso

representa apenas um ponto de diminuição. Seguindo a linha de decréscimo dos exercícios, observamos que, na categoria das cartas brancas, um aluno também apresentou queda durante os testes, sendo que 3LA5 obteve acerto integral - 100% (7) – e apresentou queda - 86 % (6).

Os demais desempenhos revelam avanço nas atividades tanto das cartas verdes como amarelas. Nas cartas amarelas encontramos os seguintes aumentos: 3LA2 obteve 54% (6) e atingiu 64 % (7); 3LA3 iniciou com 54% (6) e finalizou com 64 % (7); 3LA4 acertou 9% (1) e elevou para 45 % (5); 3LA5 foi de 73% (8) para 91 % (10); 3LA6 passou de 54% (6) para 64 % (7) e 3LA7 apresentou 36% (4) e avançou para 64 % (7).

O desempenho expansivo nas cartas verdes se deu da seguinte maneira: 3LA1 apresentou 43% (3) e aumentou para 57 % (4); 3LA3 iniciou com 43% (3) e passou para 71% (5); 3LA4 começou com 57% (4) e finalizou com 100% (7); 3LA5 acertou 57% (4) e elevou seus acertos para 86% (6); 3LA6 obteve 43% (3) e encerrou com 71 % (5) e 3LA7 passou de 43% (3) para 86% (6).

Nas cartas brancas os resultados evidenciaram que os alunos 3LA2, 3LA6 e 3LA7 mantiveram seu índice de acerto entre os dois testes: 3LA2 e 3LA7 iniciaram e encerraram com 86% (6) e 3LA6 principiou e finalizou com 71% (5). Em contrapartida, três alunos aumentaram seus índices, sendo: 3LA1 passou de 57% (4) para 71 % (5); 3LA3 foi de 71% (4) para 86 % (6) e 3LA4 acertou 71% (5) e elevou seus acertos para 100 % (7).

Os dados obtidos nas cartas azuis destacam que os mesmos três alunos mantiveram seus índices de acertos: 3LA2 e 3LA7 de 50% (3) e 3LA3 67%. Ao passar que quatro alunos aumentaram progressivamente os seus resultados: 3LA1 passou de 33% (2) para 67 % (4); 3LA4 obteve inicialmente 67% (4) e finalizou com 100 % (6); 3LA5 foi de 67% (4) para 83 % (5) e 3LA6 acertou 50% (3) e alterou seus acertos para 83% (5).

Nessa série observamos que a quantidade de regras foi demasiadamente trabalhada. No entanto, os alunos em nenhum momento apresentaram cansaço ou desânimo nas aulas e atividades propostas.

4.2.4 Considerações

A partir dos dados quantitativos apresentados nos testes (pré-pós) sobre o desempenho ortográfico dos alunos surdos brasileiros, consideramos que os

resultados foram satisfatórios. Os índices permitem supor que os alunos se beneficiaram do processo de intervenção pedagógica com o uso de um jogo de regras para fixação das novas regras ortográficas.

Os números quantitativos revelaram que em todas as séries ocorreu aumento progressivo na quantidade de acertos entre o primeiro e segundo teste aplicados. Eles tiveram como finalidade medir o desempenho quantitativo antes e depois do processo de intervenção.

Dessa forma, evidenciamos que os alunos do 6º ano alteraram seus índices em 42% durante os testes. Em seguida, os sujeitos do 3º ano chegaram a 24% de aumento e, por fim, os aprendizes do 9º ano apresentaram um avanço de 16% nas atividades ortográficas propostas.

Os dados gerais acabam por não representar efetivamente o desempenho real dos alunos por série, pois, na concepção da presente pesquisadora, torna-se oportuno articular os dados com o desempenho por categoria e individualmente. Em um primeiro momento, tivemos um aumento de 42% no 6º ano. Assim, poderíamos acreditar que o processo de intervenção foi muito representativo e suficiente. Mas, no que tange aos conhecimentos que os alunos deveriam possuir na série investigada, nos deparamos com o fato de que, na categoria das cartas brancas (grafia/letra), os alunos dessa série obtiveram um desempenho inicial abaixo do esperado: 19%. Isso demonstra que, no contexto escolar, conteúdos primários não vêm sendo trabalhados, tais como: inicial maiúscula, letra minúscula, entre outros. Embora o desempenho dos alunos do 9º ano, no índice geral, tenha apresentado um acréscimo de acertos de forma inferior aos demais anos investigados, na categoria cartas brancas, tanto no pré-teste como no pós-teste, eles obtiveram um índice de acertos de 83%.

O que pretendemos chamar a atenção no que se refere à forma como os conteúdos ortográficos são tratados nos anos escolares. Os dados do pré-teste evidenciam o quanto os alunos de fato compreenderam as regras ortográficas. No caso do 6º ano, segundo os dados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os alunos já deveriam possuir esses conceitos, mesmo em se tratando de alunos surdos.

Os conteúdos envolvidos na série em questão já deveriam fazer parte do repertório linguístico desses sujeitos. Por outro lado, os alunos do 9º ano representaram bem os domínios dessa categoria na série em que frequentam,

mantendo o seu índice de 83% antes e depois, o que é mais significativo do que os dados gerais.

Ao direcionar os dados por categoria ortográfica, verificamos que as sessões de intervenção representaram um melhor crescimento nos alunos do 6º ano: nas cartas brancas, 62%; depois, nas amarelas, 53% e, por fim, nas cartas pretas, 31%. Dessa maneira, podemos salientar que os alunos chegaram a um desempenho esperado pela série escolar em que se encontram.

Para os alunos do 9º ano, o maior desempenho foi nas cartas amarelas com 24%, nas azuis com 17%, nas pretas com 16% e, nas brancas, com 0%. A partir desses dados, assinalamos que, nos conteúdos que envolvem as cartas amarelas, azuis e brancas, o índice foi bastante significativo, mesmo que as cartas brancas tenham sido de 0%. Mas para a série investigada, 83% de acerto nos dois testes demonstram uma apropriação dos conteúdos ortográficos satisfatória. Os dados das cartas sobre acentuação gráfica (cartas pretas) tanto para os alunos do 6º ano como para os alunos do 9º ano apresentam melhora após o processo de intervenção. No entanto, quando observado pelo olhar da série investigada e o conteúdo ortográfico que deveriam dominar, os dados iniciais (pré-teste) não são satisfatórios.

No 3º ano, os dados coletados indicaram o seguinte índice de crescimento: cartas brancas 6%, cartas pretas 29%, cartas amarelas 15%, cartas azuis 7%, cartas verdes 25% e cartas vermelhas 45%. Ao direcionarmos a análise por categorias condizentes com as séries escolares, verificamos que as cartas pretas foram as que os alunos iniciaram com o índice mais baixo 41%, dado não esperado mais para a série em que se encontram.

A partir desses resultados, podemos salientar que os conteúdos sobre as regras de acentuação gráfica foram significativos em todas as séries investigadas e que necessitariam de um olhar mais direcionado ou de um tempo maior de intervenções. Em um primeiro momento, a justificativa poderia ser bem simples por se tratar de alunos surdos: “eles não ouvem, por isso, não conseguem identificar a tônica e, automaticamente, não conseguem resolver essas atividades”. Essa hipótese não é verdadeira, visto que, ao confrontar os dados com pesquisas anteriores (CEZAR, 2009), que envolvem alunos ouvintes nas mesmas atividades escolares, percebemos que os dados são similares.

Após olharmos os dados de maneira geral, com a intenção de observarmos o ganho dos alunos a respeito dos conteúdos envolvidos e após identificarmos o

desempenho dos alunos no contexto da série escolar, a fim de intervir nas principais dúvidas e dificuldades dos alunos, torna-se relevante direcionarmos a análise de forma individualizada para que o objetivo seja alcançado e as dúvidas sanadas. Com essa conduta, o professor da série pode apresentar maior segurança em sua intervenção e garantir a transmissão dos conhecimentos adequados à série em que os alunos se encontram e os conhecimentos ortográficos que deveriam dominar.

No 6º ano, o aluno 6LA2 obteve um índice de aumento de 86% na atividade das cartas brancas, nas cartas pretas, 6LA1 alcançou 60% de aumento entre os dois testes e, nas cartas amarelas, 6LA8 melhorou em 80%. Já no 9º ano, observamos que, nas cartas brancas, 9LA3 apresentou 15% de aumento, nas cartas pretas, 9LA2, 9LA3 e 9LA5 obtiveram acréscimo de 20% durante o processo de investigação. Nas cartas amarelas, 9LA3 alcançou 46% de aumento e, nas cartas azuis, 9LA2 obteve 33% de êxito.

Na última série investigada, 3º ano, evidenciamos que, nas cartas brancas, 3LA4 chegou a um aumento de 29%; nas cartas pretas, 3LA3 obteve 47% de acerto nas cartas amarelas e de maior destaque, o aluno 3LA4 obteve 36%. O destaque merece por ter iniciado com apenas 9% (1) de acertos e, depois, passou para 45% (5). Nas cartas azuis, o maior índice foi do aluno 3LA1 com 34%; nas cartas verdes, os alunos 3LA4 e 3LA7 obtiveram 43% e, nas cartas vermelhas, 3LA6 obteve o maior índice de acertos com 71%, ou seja, de 0% alcançou 71% ao final do processo de intervenção ortográfica.

Esses dados individuais ilustram que o processo de intervenção foi satisfatório com os alunos surdos que utilizam a Libras e que se torna mais fácil uma intervenção que proporcione ganhos acima de 50% quando os alunos são vistos a partir de sua individualidade. Os dados gerais e por categoria são informações importantes para observarmos o andamento da sala de aula e o controle da pesquisa. No entanto, de forma alguma, substituem a qualidade de um olhar direcionado.

Os índices sugerem que o processo de intervenção ortográfica foi benéfico e mostra que vai além do esperado, ou seja, que pelo curto período de tempo investigado - seis sessões - a visão de falta de tempo acaba se tornando um mito ao se tratar de conceitos e procedimentos sobre ortografia para surdos. Além disso, também se torna mito que os surdos, por terem uma direção mais visual, não apresentam dificuldades em ortografia, visto que a memória visual é mais apurada.

4.3 LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA - LGP

Nesse item estão descritos os resultados quantitativos obtidos nos testes aplicados aos os alunos surdos portugueses que frequentavam o 6º ano e o 9º ano do ensino fundamental e o 12º ano do ensino médio.

4.3.1 Desempenho ortográfico dos alunos do 6º ano

Nos exercícios ortográficos promovidos nos testes (pré-pós-teste), os três participantes com surdez profunda envolvidos na pesquisa apresentaram melhora de 13% (18) na quantidade de acertos. Eles iniciaram com um percentual de 44% (37) e passaram para 66% (55), como pode ser visualizado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 10).

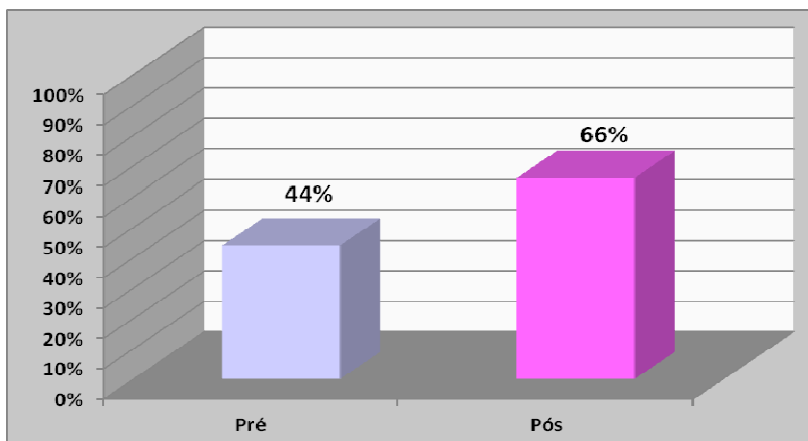


Gráfico 10: Desempenho geral do 6º ano

Os dados quantitativos indicam melhora em todas as categorias investigadas nessa série. A categoria das cartas pretas foi a que mais apresentou aumento, de 28% (13), ou seja, no início da pesquisa obtiveram 34% (15) e elevaram seu índice para 62% (28). Na sequência, a melhora se deu nas cartas brancas (13% /3). Os alunos apresentaram de 70% (17) de acertos e encerraram com 83% (20). Por fim, com 12% (2), foram às cartas amarelas. O desempenho inicial foi de 34% (5) para 46% (7). Como pode ser melhor visualizado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 11).

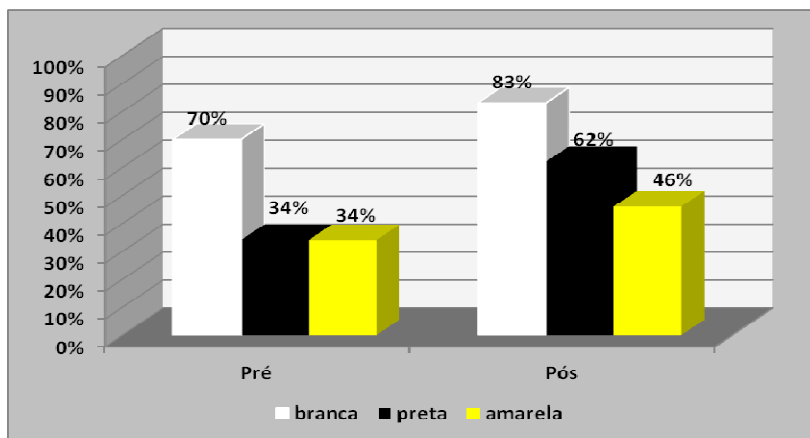


Gráfico 11: Desempenho por categoria do 6º ano

Os índices mostram que um dos três alunos investigados manteve seu desempenho de acertos entre o pré e o pós-teste. Nas cartas pretas, todos os aprendizes apresentaram progressão em suas atividades ortográficas. Já nas cartas amarelas, 6PA1²² obteve decréscimo de 20% (1) e 6PA2 manteve seus acertos. Na resolução dos testes somente o aluno 6PA3 teve aumento progressivo em todas as atividades.

Para melhor compreensão e análise da resolução de tarefas dos alunos surdos profundos investigados, torna-se de suma importância observar individualmente os dados quantitativos e qualitativos dos testes aplicados antes e após as sessões de intervenção. O desmembramento dos dados aponta para uma expansão média de 22% entre os testes, como pode ser representado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 12) .

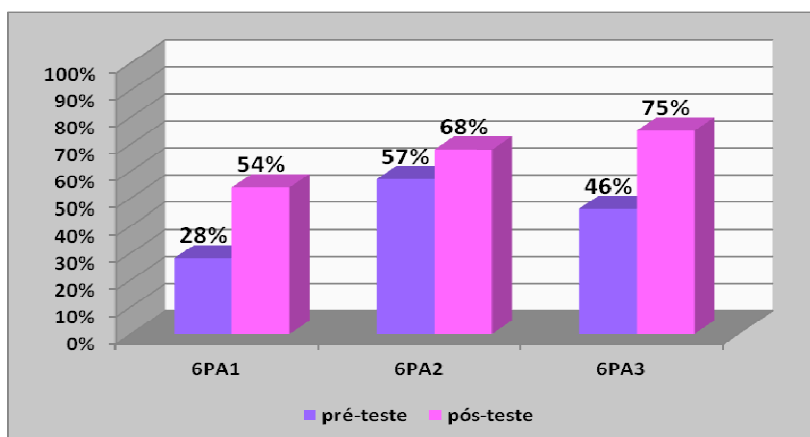


Gráfico 12: Desempenho por aluno do 6º ano

²² 6PA1 corresponde respectivamente série, Portugal, aluno, primeiro (os alunos foram numerados de acordo com a quantidade por série).

De forma individual, os resultados de 6PA1 evidenciam um ganho geral nos testes de 26% (7), ou seja, de 28% (8) passou para 54% (15). Isso de forma detalhada por categoria significa que, nas cartas brancas o índice de acertos de 62% (5) foi mantido. Já nas cartas pretas o aumento foi de 53% (8), visto que iniciou com 0% (0) e passou para 53% (8). Nas cartas amarelas ficou evidente um decréscimo de 20% (1), a saber, iniciou com um percentual de 60% (3) e foi para 40% (2).

O aluno 6PA2 obteve um aumento em seu índice geral de 11% (3), isso quer dizer que, de 57% (16) de acertos iniciais passou para 68% (19) ao término da investigação. A característica geral de seus acertos foi de apresentar melhora nas cartas brancas e pretas e manter seu índice nas cartas amarelas. Nas cartas brancas passou de 75% (6) para integração da atividade, 100% (8). Esse aumento representa 25% (2). Nas cartas pretas, o índice inicial foi de 53% (8) e foi para 60% (9), o ganho chegou a 7% (1).

Diferentemente dos dados quantitativos dos outros dois sujeitos investigados, 6PA3 apresentou uma regularidade de aumento de acertos nas três categorias investigadas e obteve o maior índice de aumento geral. Em números, isso significa passar de 46% (13) para 75% (21), em termos gerais 29% (8). Nas cartas brancas, seu desempenho inicial foi alterado de 75% (6) para 87% (7), o ganho representa 12% (1). Nas cartas pretas, os alunos iniciaram com 46% (7) e passaram para 73% (11), obtendo um aumento de 27% (4). Nas cartas amarelas, passou de 0% (0) para 60% (3), representando ganho de 60% (3).

A partir dos dados apresentados, podemos salientar que os três alunos se foram beneficiados pelo processo de intervenção.

4.3.2 Desempenho ortográfico dos alunos do 9º ano

A aplicação nessa série contou com um total de seis participantes, em LGP, foi a aplicação com maior número de alunos. Assim como no 6º ano, os alunos apresentarem melhora quantitativa na aplicação dos testes.

Na contagem geral, os dados indicam uma melhora nos índices das tarefas de 13% (29), sendo que iniciaram com 62% (149) e, ao final do processo de investigação, passaram para 75% (178), como se mostra, a seguir: (GRÁFICO 13).

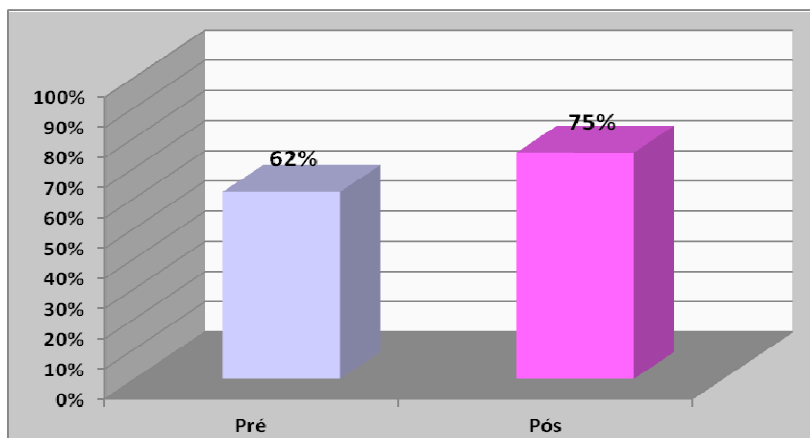


Gráfico 13: Desempenho geral do 9º ano

Nessa série, diferentemente do 6º ano, na categoria das cartas amarelas, foram acrescentados mais seis exercícios sobre a modificação ortográfica dos acentos. Foi acrescentada uma categoria, cartas azuis (regra geral do hífen), por acreditarmos que, naquela série, os alunos conseguiriam se apropriar dos conteúdos investigados. A partir dos dados coletados, as informações mostram um aumento progressivo em todas as categorias de análise, como mostra o gráfico a seguir: (GRÁFICO 14).

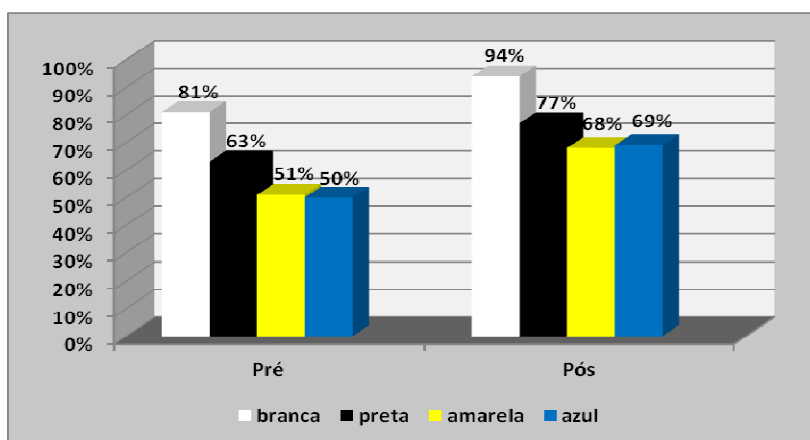


Gráfico 14: Desempenho por categoria do 9º ano

A partir dos dados representados no gráfico podemos destacar que nessa série o início geral em todas as categorias investigadas iniciou com mais de 50% de acertos nas atividades envolvidas na pesquisa. Ao detalharmos os dados, observaremos que as atividades das cartas azuis foram as quais apresentaram maior índice de aumento, de 19%. Na sequência, as cartas amarelas com 17% (11), depois as cartas pretas com 14% (3) e, por fim, as cartas brancas 13% (6).

Nas cartas brancas, o índice inicial foi de 81% (39) e passou para 94%. Já nas cartas pretas, os dados mostram um aumento de 14% (3), ou seja, de 63% (57) foi para 77% (60). Na categoria das cartas amarelas, o desempenho iniciou com 51% (34) e alterou para 68% (45), um aumento de 17% (11).

As cartas azuis foram a da qual os alunos mais se apropriaram. Nos testes obtiveram um aumento de 19% (9). Eles iniciaram com 50% (19) e progrediram para 78% (28).

Após termos direcionado nossos olhares para o desempenho da turma, focalizaremos, nesse momento, o desempenho individual. Os resultados apontam para uma média individual de 8% na totalidade, como melhor evidenciado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 15).

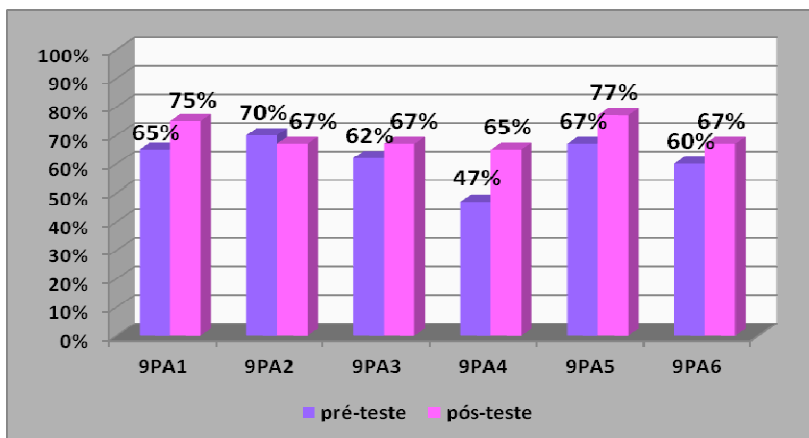


Gráfico 15: Desempenho por aluno do 9º ano

Ao direcionarmos nossa atenção para os dados individuais, observamos que a média geral dos alunos por teste foi de 8%. Ao desmembrarmos, os dados revelaram que, dos seis alunos investigados, somente um apresentou decréscimo.

Na totalidade por teste, o desempenho revela que 9PA1 passou de 65% (26) para 75% (30), representando ganho de 10% (4). 9PA2 iniciou com 70% (28) e reduziu para 67% (27), evidenciando uma redução de 3% (1). Os resultados de 9PA3 foi progressivo: iniciou com 62% (25) e passou para 67% (27), revelando um ganho de 5% (2). Da mesma forma, 9PA4 acertou 47% (19) e elevou seus acertos para 65% (26), representando um acréscimo de 18% (7).

Seguindo essa mesma linha de aumento progressivo dos dados, 9PA5 passou de 67% (27) para 77% (31), obteve 10% (4) de aumento, enquanto 9PA6 chegou a 60% (24).

Quanto ao desempenho nos exercícios direcionados com as cartas brancas, observa-se que o índice de acertos foi progressivo para três alunos: 9PA1 passou de 75% (6) para 87% (7), representando 12% (1) de aumento; 9PA3 passou de 62% (5) para 87% (7), representando 25% (2) de ganho e 9PA 4 passou de 50% (4) para 87% (7), obtendo um aumento de 37% (3). Por outro lado, os outros três alunos: 9PA2, 9PA5 e 9PA6 não apresentaram modificações no percentual de acertos visto que iniciaram e terminaram com 100% (8) de acertos.

O desempenho das cartas pretas evidenciou que dos três alunos investigados, dois apresentaram decréscimo e um manteve o seu índice. Enquanto três progrediram: 9PA1, 9PA4 e 9PA6. O aumento se deu da seguinte forma: 9PA1 passou de 60% (9) para 73% (11), um ganho de 13% (2); 9PA4 iniciou com 53% (8), passando para 67% (10), obtendo 14% (2) de aumento e 9PA6 alterou de 47% (7) para 60% (9), revelando 13% (2) de aumento. Os alunos 9PA3 e 9PA5 reduziram igualmente seus desempenhos em duas atividades, ou seja, ambos passaram de 73% (11) para 60% (9), enquanto 9PA2 manteve seu índice de 73% (11) nos dois testes.

Quanto ao desempenho nas cartas amarelas, os dados mostram que 9PA1, 9PA2 e 9PA6 evidenciaram decréscimo de 9% (1) nas atividades, enquanto 9PA3, 9PA4 e 9PA5 obtiveram êxitos. Quanto aos dados progressivos dos alunos: 9PA3 foi de 54% (6) para 64% (7), aumentando 10% (1) nas atividades, 9PA4 passou de 36% (4) para 45% (5), representando um ganho de 9% (1), 9PA5, aluno que obteve o maior índice de crescimento, passou de 45% (5) para 73% (8), evidenciando um ganho de 28% (3). Em contrapartida, 9PA1 iniciou com 73% (8) e passou para 64% (7), 9PA2 reduziu de 45% (5) para 37% (4) e 9PA6 passou de 54% (6) para 45% (5).

Na última categoria investigada – cartas azuis – que envolve a regra geral de mudança do emprego do hífen, os dados revelaram que apenas o aluno 9PA2 manteve seu índice de 67% (4) de acertos entre a aplicação dos testes, ao passo que os demais apresentaram aumento progressivo, ficando da seguinte forma: 9PA1 obteve 50% (3) e passou para 83% (5), evidenciando um ganho de 33% (2); 9PA3 iniciou com 50% (3) e passou para 67% (4), melhorando 17% (1); 9PA 4, no primeiro teste, apresentou 50% (3) e passou para 67% (4), representando 17% (1); 9PA 5 passou de 50% (3) na integração do testes para em 100% (6), obtendo 50% (3) de aumento e 9PA6 iniciou com 50% (3) e passou para 83% (5), diagnosticando um ganho de 13% (2).

Ao relacionarmos os dados gerais, por série e individualmente, podemos inferir que o processo de intervenção sobre a função da ortografia, bem como as novas regras ortográficas foram benéficas aos alunos investigados. Os resultados evidenciam um aumento progressivo entre os testes aplicados (pré e pós-teste).

4.3.3 Desempenho ortográfico dos alunos do 12º ano

A investigação nessa série contou com quatro participantes surdos profundos e engloba todas as categorias ortográficas elaboradas pela investigadora, no que diz respeito às novas modificações ortográficas. Essa série corresponde no Brasil ao 3º ano do ensino médio. Os alunos aqui investigados contam com seis categorias de regras. Os resultados obtidos antes e depois das sessões de intervenção mostram um crescimento de 21% (44), em outras palavras, o desempenho obtido no primeiro teste foi de 60% (130) e, no segundo, foi para 81% (174), como pode ser melhor visualizado no gráfico a seguir: (GRÁFICO 16).

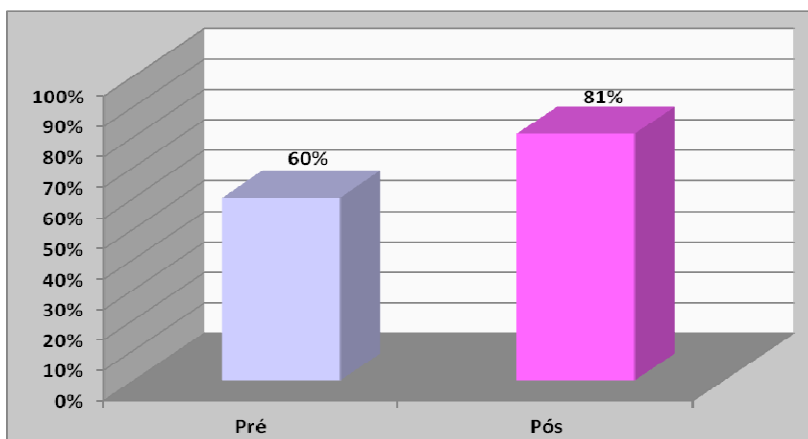


Gráfico 16: Desempenho geral do 12º ano

Ao analisarmos os dados obtidos por categoria ortográfica, observamos (GRÁFICO 16) que, nas seis categorias investigadas, os alunos apresentaram melhora evidente entre a aplicação dos dois testes. As categorias verdes e vermelhas são as quais se diferenciam da série anterior. Nas verdes, conta-se com as regras do hífen por prefixo, enquanto a categoria vermelha focaliza nas exceções das regras das categorias anteriores e no emprego do uso facultativo.

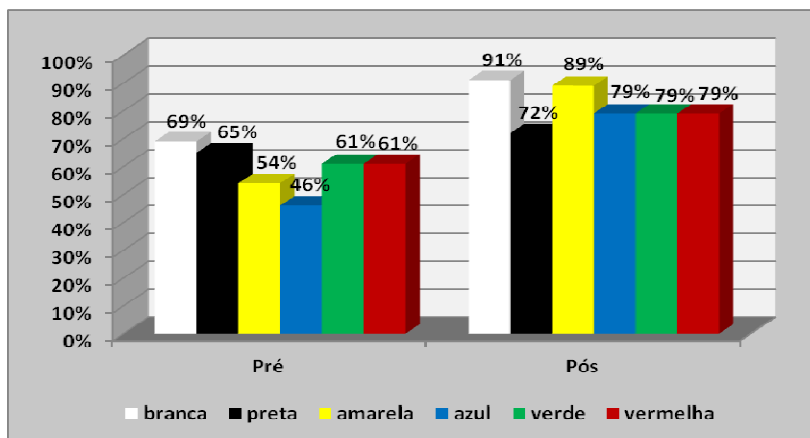


Gráfico 17: Desempenho por categoria do 12º ano

A partir de um olhar envolvendo o desempenho por meio das categorias ortográficas, observamos que em todas as categorias o desempenho foi progressivo durante os testes. Além disso, verificamos que a maioria do desempenho inicial obteve resultado acima de 50% e, no pós-teste, encontramos um índice acima de 72%.

Os dados revelaram que o maior índice de modificação ocorreu nas cartas amarelas. O que representa um ganho de 35% (15), isto é, passando de 54% (24) para 89% (39). As cartas azuis vieram na sequência com 33% (8) de aumento, sendo que iniciaram com o menor índice: de 46% (11) passaram para 79% (19), posteriormente, encontramos o desempenho de 22% (7) nas cartas brancas, ou seja, iniciaram com 69% (22) e alteraram para quase a integração do exercício, alcançando 91% (29). Já nas cartas verdes e vermelhas, os resultados foram idênticos. Isso quer dizer que iniciaram nessas duas categorias com 61% (17) e modificaram para 79% (44), representando um aumento de 18% (27) e, por fim, nas cartas pretas, essa categoria apresentou o menor índice de aumento 7% (4): iniciaram com 65% (39) e obtiveram, no segundo teste, 72% (43).

Após observarmos por categoria o desempenho dos alunos da sala de aula, tornou-se indispensável analisarmos o índice de aumento por alunos. O intuito foi o de verificar a qualidade do processo de intervenção, bem como os principais pontos de dificuldade ortográfica. De maneira desmembrada, observam-se no gráfico abaixo os índices obtidos: (GRÁFICO 18).

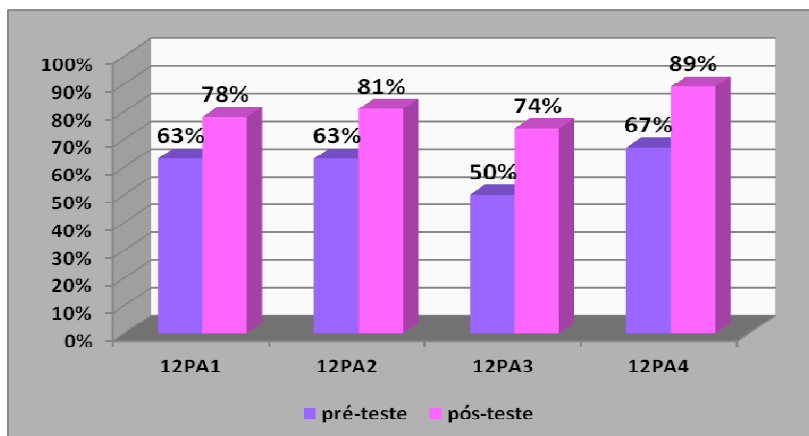


Gráfico 18: Desempenho por aluno do 12º ano

Ao desmembrarmos os dados, verificamos que em nenhuma categoria os alunos apresentaram decréscimo de desempenho quantitativo. O desempenho médio dos testes foi de 20%. Para nossa surpresa, esse dado não foi encontrado em nenhuma turma analisada anteriormente. Os dois alunos mantiveram seu desempenho entre as aplicações nos testes nas cartas pretas, verdes e vermelhas, conforme analisado abaixo.

No resultado por prova, verificamos que os alunos aumentaram seu desempenho acima de 15%, sendo que 12PA1 representou 15% (8) de ganho: iniciou com 63% (34) e passou para 78% (42); 12PA2 aumentou em 18% (10): passou de 63% (34) para 81% (44); 12PA3 apresentou o maior índice entre os testes de 24% (13), visto que iniciou com 50% (27) e, na sequência, obteve 74% (40). Por último e com o segundo melhor índice, vem o aluno 12PA4, que iniciou com 67% (36) e foi para 89% (48), representando um aumento de 22% (12).

Ao analisarmos o desempenho dos alunos, identificamos que 12PA1 e 12PA2 foram os únicos que mantiveram seus índices de acerto nos dois testes em alguma categoria. O primeiro aluno apresentou e manteve o índice de 67% (10) nas cartas pretas. Nas demais categorias, todos os alunos investigados apresentaram melhora entre as aplicações dos testes.

Nas cartas brancas, obtiveram os seguintes resultados: 12PA1 iniciou com 50% (4) e passou para 62% (5), apresentando um ganho de 12% (1); 12PA2 alterou de 75% (6) para a integração do exercício em 100% (8), revelando um aumento de 25% (2); já 12PA3 obteve inicialmente 62% (5) de acertos e finalizou com totalização do exercício em 100% (8), evidenciando um ganho de 38% (3) e, por fim, 12PA4

iniciou com 87% (7), integrando também o exercício em 100% (8), aumentando progressivamente em 13% (1).

Nas cartas pretas, verificamos que a dificuldade na solução da tarefa evidenciou um dos índices mais baixos das categorias estudadas, sendo que 12PA2 iniciou em 73% (11) e passou para 80% (12), representando 7% (1) de ganho final. 12PA3 obteve no primeiro teste 53% (8) de acerto alterando para 67% (9), representando um aumento de 14% (1). 12PA4 iniciou com 67% (10) e finalizou com 80% (12) no segundo teste, representando 13% (2) de acertos finais.

Na sequência da análise, nas cartas amarelas, encontramos os seguintes dados quantitativos: 12P1 iniciou com 73% (8) e alterou para 91% (10), evidenciando um aumento de 18% (2). O aluno 12PA2 começou com um percentual considerado baixo, de 36% (4), mas, ao final, quase obteve a integração da atividade, alcançando 91% (10). Dessa forma, o ganho entre os dois testes foi de 55% (6); já 12PA3, no primeiro teste, pontuou em 45% (5) e, no segundo passou para 82% (9); assim aumentou seus acertos em 37% (4). 12PA4 alterou de 64% (7) para 91% (10), representando um ganho de 27% (3). Na regra geral do hífen, cartas azuis, assim como em outras séries investigadas, percebemos que os alunos se identificaram mais com essa categoria de regra ortográfica.

Os dados evidenciaram que 12PA1 passou de 33% (2) para 66% (4) com um ganho de 50% (2). 12PA2 iniciou com 50% (3) e obteve 67% (4) no segundo teste, representando um acréscimo de 17% (1). Os alunos 12PA3 e 12PA4 também iniciaram com 50% (3) de acertos, mas aumentaram para 83% (5), obtendo, dessa forma, um ganho maior, ou seja, de 33% (2).

Na categoria das cartas verdes, os alunos apresentaram o seguinte desempenho: 12PA1 iniciou com 71% (5) e passou para 86% (6), obtendo um índice de aumento de 15% (1); já 12PA3 pontuou com o menor índice, 43% (3) e cresceu para 57% (4), representando 15% (1) de aumento e 12PA4 foi de 57% (4) para 86% (6), significando um aumento de 29% (2) entre os testes.

Nas cartas vermelhas, embora trouxesse as exceções das regras anteriores, bem como o emprego facultativo de algumas regras, os alunos investigados demonstraram uma boa compreensão na qualidade verbal e o desempenho quantitativo também foi satisfatório. Os dados foram os seguintes: 12PA1 iniciou com 57% (4) e passou para 86% (6) com um ganho de 29% (2); 12PA3 obteve 43% (3) no primeiro teste e, no segundo, 71% (5), ficando também com 29% (2) de

aumento entre os testes. 12PA4 passou de 71% (5) na integração da atividade para 100% (7), evidenciando um ganho de 29% (2).

4.3.4 Considerações

A partir dos resultados quantitativos apresentados nos testes (pré-pós) sobre o desempenho ortográfico dos alunos surdos portugueses, assim como nos resultados dos alunos brasileiros, consideramos que o ganho foi satisfatório. Os dados evidenciam que os alunos se beneficiaram do processo de intervenção proposto.

Por meio dos dados quantitativos observamos que, em todas as séries, ocorreu um aumento progressivo na quantidade de acertos entre os testes aplicados. Em outras palavras, o percentual de acertos maior ocorreu após as sessões de intervenção.

Os alunos do 6º ano foram os quais obtiveram o maior índice de aumento na quantidade de acertos, chegaram a 22%. Na sequência, os alunos 12º ano com 21% de progressão e, por fim, os alunos do 9º ano obtiveram 13% de ganho nas atividades realizadas.

Em um primeiro momento, os dados revelaram um alto índice de modificação na quantidade de acertos. No entanto, para ter, de fato, um dado representativo, torna-se importante articular a quantidade com os resultados por série e individualmente. Na visão da investigadora, tem-se a garantia de que o processo de intervenção foi benéfico a todos os alunos. Por exemplo, ao observarmos as três categorias estudadas pelos alunos do 6º ano, nas cartas brancas, os aprendizes iniciaram com 70% de acertos e passaram para 83%, obtendo 13% de aumento. Dessa forma, percebemos que os resultados iniciais foram satisfatórios com relação a 70% dos alunos, pois os conteúdos envolvidos estão relacionados diretamente com as primeiras séries escolares do ensino fundamental. Isso quer dizer que 13% de aumento é considerado um bom crescimento, visto que, ao término, chegaram a 83%.

Diante desses fatores, tornou-se oportuno articular os dados com o desempenho por categoria e individualmente e analisá-los.

No 6º ano os dados gerais apontam para um crescimento de 22%, ao olharmos para as categorias ortográficas analisadas nessa série (cartas brancas, pretas e amarelas), observaremos que, ao contrário do que muitos teóricos

apresentam, as cartas pretas que envolvem diretamente os conhecimentos de oxítone, paroxítone e proparoxítone – tonicidade das palavras – foi a categoria que obteve maior crescimento 28%. Seguidos de 13% das cartas brancas e 12% das cartas amarelas, índices considerados esperados pela série que se encontram.

Para refletir sobre a melhora dos alunos surdos profundos em uma atividade que está diretamente relacionada à fala (cartas pretas) recorremos à definição do processo aerodinâmico da fala para compreender tal fenômeno. Os dados positivos nessa atividade se pautam na hipótese de que não é pelo processo de comunicação da fala dos ouvintes que os surdos profundos identificam os aspectos sonoros que envolvem a fala, mas identificam outros elementos nela constituído.

Sabe-se que para falar, o indivíduo faz uso de mais da metade do corpo, em geral, do abdômen até a cabeça. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (2005, p. 107), “os linguistas não sabem ao certo onde fica o centro processador da linguagem, mas, tradicionalmente, atribui-se ao cérebro ou à alma”. No entanto, sabe-se que antes da fala se concretizar, inicialmente realizamos o processo neurolinguístico. Processo esse “responsável pela programação e execução, necessárias à articulação da fala por parte do aparelho fonador” (CAGLIARI, 2007). Em outras palavras, significa articular as ideias, produzindo os sons correspondentes ao que se deseja falar na ordem determinada pelas regras da língua. Assim, o cérebro envia a mensagem para os músculos em diferentes partes do corpo. É o processo neuromuscular de produção da fala.

Dessa maneira,

As primeiras mensagens agem diretamente sobre o processo da *respiração*. O diafragma e os músculos intercostais mudam o mecanismo comum da respiração, que ocorre em forma de uma onda suave e regular, para uma onda que apresenta, em um momento curto, uma intensidade muito grande e, em um momento relativamente longo, uma queda durante a qual parecem variações de duração, intensidade, definindo, assim, os limites e as bases de cada sílaba do enunciado que se deseja falar (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2005, p. 108).

Além do processo neurolinguístico, a fala se realiza com uma alteração do sistema respiratório em sua quase totalidade. Passa a ter uma fase de inspiração curta e uma fase de inspiração prolongada do ar. Nas palavras de Cagliari (2007, p. 24), “todos os sons do português são produzidos como uma corrente de ar pulmonar egressiva, isto é, durante a fase expiratória da respiração”. A esse fenômeno damos

o nome de mecanismo aerodinâmico egressivo. No entanto, em alguns momentos podemos utilizar o mecanismo aerodinâmico pulmonar ingressivo. Isso acontece, em geral, quando o corpo realiza um grande esforço físico e a fala é articulada de forma enfraquecida.

É nesse ponto que acreditamos que os surdos profundos compreendem os sons da língua portuguesa e apresentam respostas do tipo “*eu escuto*”, “*eu sinto a sílaba forte*” e conseguiram obter o maior índice de aumento nessa atividade de acentuação gráfica. Pois, quando a corrente de ar fonatório sai pela boca (ou pelas narinas), as vibrações das partículas de ar se espalham em ondas circulares. O ouvinte ao receber essas ondas realiza o processo auditivo. No caso dos surdos profundos, ocorre um processo perceptual da fala através da recepção dessas ondas, captadas por diferentes partes do corpo. Dessa forma, a percepção de fala chega ao cérebro e ativa o processo neurolinguístico, que passa a funcionar no mesmo esquema dos ouvintes.

Completando essas considerações, os resultados qualitativos individuais dos alunos do 6º ano mostram que entre os dois testes, no pós-teste obtiveram mais de 50% de acertos.

O desempenho geral dos alunos do 9º ano foi de 13%. Ao ser desmembrado por categoria ortográfica observaremos que todas obtiveram aumento. Nas cartas brancas, os alunos chegaram a quase a totalidade dos acertos, 94%. As cartas pretas, consideradas as mais difíceis, tiveram um aumento de 14% e as cartas amarelas e azuis que obtinham o maior número de regras que foram alteradas pelo Novo Acordo Ortográfico foram as quais mais apresentaram aumento: amarelas 17% e 19%. Esses dados revelam que o processo de intervenção se demonstrou bastante eficaz nas principais modificações ortográficas.

Ao encontro dessas considerações, o desempenho individual dos alunos ficou na média dos 10%, no entanto todos iniciaram com um percentual próximo dos 50% e chegaram à margem dos 77%.

No 12º ano, os dados coletados demonstram que de todas as séries essa foi a que obteve maior índice de aumento nos dados gerais, de 21%. Ao olharmos os dados por aumento de acertos por categoria: cartas brancas: 22%, cartas pretas: 7%, cartas amarelas: 18%, cartas azuis: 33%, cartas verdes e cartas vermelhas: 18%. Ao direcionarmos a análise por categoria observamos que as cartas pretas

azuis foram as que os alunos iniciaram apresentaram o maior índice, ao passo que as cartas pretas ficaram com o índice mais baixo 7%.

Uma das justificativas possíveis para a compreensão desses dados está na dinâmica do jogo de regras nas sessões de intervenção. As atividades ortográficas dessa série envolvem todas as categorias ortográficas. Ao observamos as sessões de intervenção percebemos que as categorias mais sorteadas durante as partidas foram as das cartas verdes e vermelhas, no entanto os alunos perceberam e compreenderam com mais facilidade as cartas azuis. As demais como faziam parte de seu conhecimento de mundo não faziam muita questão em serem sorteadas.

Essas observações somadas aos resultados individuais dos alunos facilitam a hipótese de que no 12º ano a percepção pelas regras do jogo e pelas regras ortográficas foi representativa a ponto de os alunos conduzirem as jogadas de sua preferência de resposta pelas regras estudadas.

Frente a essas considerações, os dados evidenciam que o processo de intervenção foi satisfatório com os alunos surdos que utilizam a LGP e demonstrou que é possível compartilhar o mesmo sistema de escrita com a Libras e com a Língua Portuguesa. O que necessitam não é de um sistema de escrita próprio ou inventado, mas de profissionais que priorizam a perspectiva bilíngue e que dominam os aspectos teóricos e linguísticos da escrita.

4.4 QUANTO À CONCEITUAÇÃO: DADOS QUALITATIVOS

Considerando que os alunos investigados obtiveram um aumento da quantidade de acertos nas atividades ortográficas, tornou-se importante observar se essa melhora também se deu no plano da conceituação.

Para a presente pesquisadora, os dados quantitativos, se olhados isoladamente, revelam apenas indícios para uma análise. No entanto, ao tratarmos de conceitos acredito que, se forem observados junto às respostas dos alunos as serão análises mais completas.

Nesta seção apresentamos e analisamos as respostas, as justificativas e as explicações obtidas nas entrevistas semiestruturadas com os vinte e oito alunos surdos envolvidos na pesquisa sobre o conceito de ortografia, do Novo Acordo Ortográfico e de escrita nos dois testes (pré e pós). As perguntas foram as seguintes: *O que é (ou entende por) ortografia?*; *O que é (ou entende por) o Novo Acordo Ortográfico?* e *O que é (ou entende por) escrita?* A partir da similaridade das respostas, foram organizadas categorias conceituais para a análise dos dados²³.

4.4.1 Conceituação no pré-teste

O conjunto de respostas obtidas no pré-teste sobre **conceito de ortografia** foi categorizado de três formas: 1) Não sabem o significado da palavra; 2) Relacionam ortografia diretamente com Regras (dicionários, gramáticas), 3) Relacionam ortografia com o Novo Acordo Ortográfico.

Na primeira categoria, os dados revelaram que a maioria das respostas dos alunos, ou seja, 75% (21), versou sobre o desconhecimento do que vinha a ser a palavra ortografia, como pode ser exemplificado nos exemplos a seguir:

O que é ortografia para você?

9PA1: Não percebo.

12PA5: Não conheço.

6LA3: Não sei.

9LA2: Não sei e nem desconfio. Essa palavra eu nunca vi.

²³ Os dados quantitativos foram separados por país (BRASIL/LIBRAS e PORTUGAL/LGP) devido às modificações ortográficas terem ocorrido de forma diferente. De forma distinta, os dados qualitativos – conceituação das respostas – foram agrupadas por similaridade e diferença para todos os alunos investigados nos dois países. Isso se deve pelas perguntas não terem sido diferenciadas.

A partir do alto índice das respostas dos alunos em não identificarem o conceito de ortografia, tornou-se curioso observar como os dicionários²⁴ de línguas de sinais – LGP e Libras – abordavam o tema. O levantamento revelou que em nenhum dos dicionários pesquisados o conceito e a entrada foram apresentados. Esse fato nos chamou atenção, visto que, para se organizar e iniciar um dicionário, o conceito de ortografia teria de estar presente e explícito. Isso quer dizer que, nem em Libras e nem em LGP, o sinal de ortografia está dicionarizado.

Além desse dado, outra inquietação nos ocorreu. A pesquisa estava sendo realizada com alunos de finais de ciclos, com a intenção de mensurar as etapas escolares e como os conteúdos de ortografia vinham sendo abordados na educação escolar. Os resultados das entrevistas nos fazem supor que o ensino de ortografia não vem sendo abordado no contexto escolar dos alunos surdos investigados.

De acordo com os especialistas no ensino de ortografia (CAGLIARI, 1999; 2001; MASSINI-CAGLIARI, 2001; MORAES, 2002), bem como os documentos oficiais que regem o ensino da língua portuguesa (PCNs, 1998), os conteúdos ortográficos devem ser vistos na primeira etapa do ensino escolar e mantidos em constante aprendizagem durante todo o processo de escolarização.

Essa retomada dos conteúdos ortográficos em todas as séries escolares se devem pelo motivo de um usuário da língua, em geral o aprendiz, deparar-se a todo momento com palavras novas que precisam ser retomadas e aprendidas. Sob esse aspecto, Cagliari (2001, p. 71-72) enriquece nosso entendimento com as seguintes palavras:

Para uma criança que vai aprender a escrever, qualquer coisa é difícil, e a motivação para se preferir uma palavra a outra ou a escrita de uma letra a outra não se justifica em termos linguísticos, mas com base nos critérios e interesses da criança. Certamente há palavras mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista dos métodos [...] A dificuldade está nos métodos e não na ação de quem aprende. Por isso, não vejo como se pode dizer que uma palavra como *peixe* constitui uma atividade mais complexa, mais difícil do que escrever *pata* ou *casa*, para quem está aprendendo a escrever.

No conjunto de respostas da segunda categoria, que diz respeito ao Novo Acordo Ortográfico, verificamos que 11% (3) dos alunos relacionam ortografia com

²⁴ Dicionários investigados: *O Novo Dicionário Enciclopédico Trilingue - Deit-Libras; Gestuário; Dicionário da Língua Gestual Portuguesa; GD: Gestuário Digital e Dicionário da Língua Gestual Portuguesa.*

regras apresentadas pelos dicionários, pelas gramáticas, pelos manuais, entre outros. Dentre as respostas, destacamos os seguintes protocolos:

3LA7: Não sei. Pera aí que eu vou pegar o dicionário.

9PA3: *É a gramática, não sei te explicar bem.*

Cabe destacar que, um dos alunos, aluno 3LA7²⁵, mesmo respondendo não saber o significado e nem a função, realizou o seguinte comentário em tom de brincadeira: “Não sei. Pera aí que eu vou pegar o dicionário”. Acreditamos que o tom de brincadeira se deve pelo fato de o aluno saber que, naquele momento, não seria possível a consulta ao dicionário. Essa resposta nos chama atenção por evidenciar que, mesmo o aluno afirmando não saber o que vinha a ser ortografia, sabia claramente buscá-la.

Segundo Cagliari (2001), essa clareza de busca é decorrente da cultura e da representatividade que um dicionário tem em nosso dia a dia. Os dicionários e as gramáticas têm um papel muito importante de padronização da escrita/ortografia, por este motivo é comum um usuário da língua recorrer a um desses materiais para sanar dúvida de escrita. O dicionário costuma ser mais utilizado, uma vez que é mais comum um usuário ter dúvidas relativas à ortografia ou querer saber o significado das palavras do que querer saber a regra ou a descrição da língua – funções essas da gramática.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, com enfoque na surdez, Garcia (2012, p. 300) salienta que o papel do dicionário para surdos se constitui em uma “peça-chave no processo de aprendizagem do português por escrito como segunda língua, uma vez que permite ao surdo consultas pontuais em momentos diversos, sobretudo quando ele se encontra fora do contexto de aprendizagem, sem um mediador de conteúdo”.

Para os usuários da língua, o dicionário torna-se um instrumento de melhor consulta do que uma gramática. No dicionário, é possível encontrar a ortografia considerada padrão de uma forma mais rápida, pois está em ordem alfabética. No caso da gramática, os conceitos de ortografia envolvem mais as aplicações das

²⁵ 3LA7 corresponde respectivamente: série, libras, aluno, sétimo (os alunos foram numerados de acordo com a quantidade por série). Na identificação dos alunos surdos portugueses, ao invés da letra L (Libras), encontramos a letra P (representando Portugal). Essa forma de identificação foi escolhida com o intuito de preservar a identidade dos investigados - não causar desconforto - e atender às exigências do Conselho Nacional de Saúde. Conselho esse que regulamenta pesquisas que envolvem seres humanos.

regras e suas exceções. Na verbalização de 9PA3: “É a gramática, não sei te explicar bem” observamos que a ideia presente refere-se mais a um vínculo do conceito de ortografia como regras e as regras são facilmente encontradas nas gramáticas.

Na terceira e última categoria, a que se refere ao conceito de escrita, cerca de 14% (4) das respostas relacionam a ortografia diretamente com o ato de escrever no sentido de seguir as regras: Novo Acordo Ortográfico, como, por exemplo, o aluno 9LA1: “Não sei. Serve para escrever. Tudo que aprende no português é para escrever”.

Evidenciamos que essa concepção é consequência da tradição escolar sobre os conteúdos ortográficos, aos quais, escrever por escrever trata-se de treino de escrita para obterem êxitos nos testes escolares e nos testes nacionais. Desde o momento em que a ortografia passou a ser fruto de leis e decretos, a visão linguística e social da escrita não vem sendo abordada no cotidiano escolar.

De acordo com a literatura especializada, aos alunos, o ensino da escrita e da ortografia fica somente a cargo de memorizações e sistematização de regras. Em outras palavras, isso quer dizer que, historicamente, a ortografia deixou de ser compreendida como um aspecto de neutralização das variantes linguísticas e passou a ser motivo de muito preconceito social pelo excesso da valorização do “erro” asseverado pelas regras impostas nos decretos e nas leis ortográficas.

Essa forma de relacionar a ortografia diretamente com o ato de escrever nos releva e justifica a relação que o aprendiz tem com esse tema no contexto escolar. Ao considerarem ortografia como a escrita “correta”, mostra que o ensino desses conteúdos tem priorizado as regras pelas regras sem retomar ou mencionar a função social da escrita e os aspectos históricos que a envolvem. Ao seguir essa perspectiva, os aprendizes não conseguem compreender de forma consciente a função, o uso das regras do sistema de escrita.

Para eles, o conceito de ortografia está ligado às novas modificações ortográficas, como podemos observar a seguir:

9PA5: *Eu não sei te explicar, é aquilo que muda na língua portuguesa. É culpa da voz (se referindo ao dialeto ação, facto).*

12PA2: *Não sei bem. Acho que quer dizer comparação e ligação das palavras.*

12PA3: *Não sei não... pode ser comparação, junção... algo assim.*

Esse conjunto de respostas evidencia que as discussões do Novo Acordo Ortográfico realizadas atualmente (DECRETO 6583) se demonstra aparente no contexto escolar e na preocupação dos alunos. Mesmo que as respostas abordadas não evidenciem claramente a relação entre ortografia e as novas modificações, percebemos que esse tema não trata de algo desconhecido. Dentre as respostas, dois conceitos foram claramente identificados: variação (ação, ação, lingüiça, linguiça) e o da junção (hífen).

O Novo Acordo Ortográfico ainda é motivo de muitas discussões linguísticas e sociais. Grande parte dessa inquietude se deve à falta de consenso entre os próprios linguistas sobre os conceitos de escrita e ortografia. Desde o início da periodização da história da ortografia da língua portuguesa, observamos que a falta de domínio sobre os aspectos que envolvem o sistema de escrita não foram apresentados e nem discutidos sob uma visão linguística. Além disso, é comum encontrarmos atualmente as discussões no âmbito da escrita, mesmo em um contexto acadêmico, sendo apresentadas de forma superficial e incompletas.

Vale dizer que, dificilmente, as discussões sobre escrita versam ou abordam os aspectos ideográficos e os aspectos fonográficos comuns à escrita. Além disso, o equívoco maior é considerar o nosso sistema de escrita como alfabético sem considera-lo como um sistema alfabético-ortográfico (CAGLIARI, 2001; MASSINI-CAGLIARI, 2001).

A partir dessas considerações, retomo a crítica sobre a falta da incorporação dos estudos linguísticos no sistema educacional. Uma vez que pesquisas e respostas para a grande maioria dos conteúdos de língua portuguesa existem, o que não temos é a incorporação desses resultados na modificação de um ensino, que é fragmentado e cristalizado, e repassado pelos professores. O sistema educacional é motivado por interesses políticos e não pedagógicos.

No caso da atualização dos conteúdos ortográficos no Brasil, antes da data prevista, todos os materiais didáticos já estavam atualizados e incorporados nas escolas, no entanto, aos professores, foram fornecidos “cursinhos”; “atualizações”, “semanas pedagógicas” sobre as modificações. Além disso, ao perguntarmos aos professores sobre sua atualização e compreensão sobre as novas modificações e

como seria realizada com os aprendizes, a maioria se demonstra ainda inseguro e guiado pelo livro didático²⁶.

Uma das críticas desfavorável à implementação do Novo Acordo Ortográfico caminha justamente para o fator político preponderante do Brasil em relação aos demais países lusófonos, como é o caso da publicação precipitada do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) que foi elaborado pela Academia Brasileira de Letras (ABL).

Para o linguista Faraco (2009), a publicação desse material ocorreu de forma unilateral - por parte do Brasil - e precipitada. Como o decreto previa uma adaptação de quatro anos (DECRETO 6583/2008), a publicação de um VOLP poderia ter sido realizada com mais cautela e calma, visto que as modificações ortográficas nos países contemplam regras distintas. Além disso, algumas regras, como é o caso do hífen - apresentam pontos obscuros que nem gramáticos e dicionaristas chegaram a um consenso. Nas palavras do autor,

o texto do Acordo Ortográfico de 1990 tem lacunas, imprecisões e ambiguidades. A melhor solução para estes problemas deveria ser encontrada em conjunto e jamais por medidas unilaterais que, além de ferirem o espírito que preside a concertação política, econômica, cultural e linguística dos oito países, sugere, nas atuais circunstâncias, uma atitude evitada de autoritarismo e soberba (FARACO, 2009, p. 02).

Essa postura levou à publicação de um vocabulário ortográfico brasileiro e um português. Isso dificulta a compreensão da unificação ortográfica e acirra o conceito de que a ortografia é meramente fruto de leis, de decretos e de algo a ser memorizado.

Ao encontro dessas considerações, o crítico português Vasco Graça Moura reforça que um dos principais motivos da imposição da ortografia de predominância brasileira se dá no interesse da “penetração das editoras brasileiras nos países africanos de língua oficial brasileira”. Em especial, na implantação de materiais didáticos, já que no Brasil essa forma de publicação chega a atingir 70% da produção de livros no país (BATISTA, 2004). Nesse caso, para o crítico, trata-se de *disktat* neocolonial, em que o mais forte (o Brasil) impõe sua vontade ao mais fraco

²⁶ Essas afirmações são fruto de minha experiência profissional como palestrante de cursos em formação de professores e também de discussões em projetos de pesquisas anteriores que envolveram professores alfabetizadores e de língua portuguesa.

(Portugal e demais países). Seguindo dessa forma, o reconhecimento oficial de grafias duplas e múltiplas contraria o próprio conceito de ortografia, abre a porta à heterografia e mostra que o Acordo está longe de atingir os objetivos propostos.

Assim, podemos salientar que as modificações ortográficas atendem, em seu primeiro plano, aos fatores políticos, deixando as preocupações pedagógicas a serem resolvidas (se resolvidas) ao longo da história.

Essas críticas e considerações não são novas e estão longe de serem pensadas e resolvidas a partir de um ponto de vista pedagógico. Seguindo essa linha de pensamento, podemos retornar às críticas e exemplificar com temática de escrita no processo de alfabetização, os estudos da psicóloga Emília Ferreiro ainda funcionam como uma espécie de cartilha em todo o Brasil, tanto para alunos ouvintes como para alunos surdos. A principal crítica se dá para esses estudos é o fato de não apresentarem uma fundamentação teórica baseada na linguística e dessa maneira acaba por apresentar uma visão equivocada da função e do sistema de escrita (CAGLIARI, 2004). A escolha e implantação desse método, no Brasil, também se deram a partir de uma visão política e não pedagógica (linguística).

Por esses motivos, é comum e explicável a falta de conhecimento revelado pelos alunos investigados sobre os temas ortografia e Novo Acordo Ortográfico. No conjunto das respostas sobre a definição do Novo Acordo Ortográfico, cerca de 61% (17) dos conceitos direcionaram para o não conhecimento do conceito investigado. Assim, encontramos três categorias conceituais: 1) Não sei; 2) Lembram e conhecem por meio da mídia; 3) Sabem das modificações.

6PA1: *Não percebo.*

9PA2: *Não percebo.*

6PA2: *Não percebo.*

9LA3: *Não sei.*

Ainda seguindo a esteira de pensamento sobre os fatores políticos e pedagógicos que envolvem o ensino da ortografia, cabe destacar que a maioria dos alunos investigados no pré-teste revelou o desconhecimento sobre a implantação do Novo Acordo Ortográfico.

A segunda categoria relaciona a lembrança e o conhecimento do tema por meio da **Mídia**. As respostas revelaram um total de 7% (2) da conceituação. Como mostra as duas repostas a seguir:

6LA3: *Eu me lembro de alguma coisa que passou na televisão, mas já esqueci.*

9LA1: *Não sei. Eu vi alguma coisa na televisão, mas não sei te explicar bem.*

Embora os alunos tenham salientado que possuíam conhecimento sobre o Novo Acordo, não desenvolveram suas respostas. Os dois alunos salientaram que teriam visto, mas que não se lembravam do que havia sido dito.

A mídia, tanto no Brasil como em Portugal, após a assinatura do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 29 de setembro de 2008, iniciou uma ampla divulgação sobre as modificações ortográficas nos países lusófonos. Vários programas de televisão e mídias impressas iniciaram um processo de divulgação das novas regras. Como se trata de um decreto (6583/2008), novamente a ortografia foi posta como uma forma de unificação da escrita priorizando as regras e a importância de se saber as regras para um bem escrever. Por esse motivo, acredita-se que a falta de lembrança por parte dos alunos investigados e a relação que fizeram com a regra de escrita se deva à concepção de ortografia imposta pela sociedade atual.

A terceira categoria relaciona o conceito do Novo Acordo com mudanças na grafia: Sobre as Modificações, as respostas foram de 32% (9), como mostram os excertos a seguir:

9PA1: *São letras para fora, exemplo: P, C. Tá ligado com o Brasil. (Interrompe a entrevista e indaga a colega brasileira), Não é Bru....?*

9PA2: *Não sei, o que sei é que tenho que tirar uma letras, mas não sei bem, nunca ninguém me explicou.*

9PA3: *É tirar as letras que no antigo tinha.*

12PA: *Palavras que vão mudar, por exemplo: a Ç muda, fica sozinha o C sai da palavra ACÇÃO, fica AÇÃO.*

12PA3: *É escrever igual, por exemplo, no Brasil e em Portugal.*

Essa forma de abordar os conhecimentos ortográficos revela uma ligação direta com as regras e as discussões promovidas pela mídia²⁷, pelos manuais e pelos periódicos lançadas a partir de 2008. Aos quais foram utilizados exemplos prototípicos das regras alteradas e acabou por promover a memorização rápida das palavras em questão. No entanto, as justificativas e a explicação do motivo das mudanças tornaram-se incompletas e imprecisas. Isso dificulta os alunos a explicarem e justificarem suas respostas.

No que diz respeito ao conceito de **escrita**, as justificativas dos alunos revelaram três categorias conceituais: 1) Não sei; 2) Escrever certo/ bem e 3) Ler e escrever.

Diferentemente dos demais grupos de respostas, a primeira categoria obteve o menor percentual de resposta, 14% (4). Como evidencia os protocolos abaixo:

6PA1: *Eu não sei.*

6PA2: *Eu acho que é difícil, não percebo bem.*

9LA3: *Eu acho difícil escrever.*

Observamos que, nessas explicações, os alunos relacionaram o conhecimento sobre escrita com a sua dificuldade em escrever. Para eles, a escrita é difícil e, por esse motivo, não sabem ao certo o que venha a ser. Acreditamos que essa visão se deva pela valorização que a escrita tem em nossa sociedade. Desde os primórdios, a escrita foi vista como algo divino e fruto de um intelecto desenvolvido.

Ao transpormos essa visão para o ensino dos surdos, observaremos que a produção escrita para essa parcela da população se torna mais cobrada do que para os ouvintes, pois em muitos casos, como, por exemplo, a comunicação de um surdo com um ouvinte que não possui conhecimento da língua de sinais, o meio escrito se revela o mais eficaz. No entanto, a escrita dos surdos vem sendo motivo de análise e de discussões no meio educacional. Desde o início do processo de ensino de surdos, o desenvolvimento da fala e da escrita foi o foco da aprendizagem (NASCIMENTO, 2006; CARVALHO, 2007, STOBEL, 2009).

²⁷ Aos professores de turma foi perguntado se os conteúdos e as novas regras foram trabalhadas, todos os professores disseram que os conteúdos ainda não foram trabalhados – faltam sinais/gestos para as palavras que foram divulgadas. Os dados das entrevistas com os professores não serão divulgados neste trabalho por não fazer parte do objetivo central da tese. No entanto, artigos estão sendo desenvolvidos e analisados com esses dados.

De acordo com os especialistas da área, os resultados obtidos pelos métodos não obtiveram êxitos no desenvolvimento da fala e da escrita como se esperava. No entanto, somente um trabalho relata que, antes do Congresso de Milão, tiveram-se notícias que os surdos eram proficientes no domínio da escrita (STROBEL, 2009). Em contrapartida, não se tem notícias do método.

Atualmente, a política educacional para alunos surdos tem priorizado o método bilíngue, ao qual a língua de sinais é utilizada para ensinar os conteúdos e prioriza a comunicação dos surdos no contexto educacional. A preferência é de que os surdos frequentem escolas de surdos e de que os professores sejam proficientes na língua de sinais. Os dados, ainda que preliminares, demonstram que o nível de compreensão dos alunos surdos com esse método é o mais eficaz, no entanto o desempenho da escrita ainda continua sendo motivo de inquietações por parte dos professores.

Em direção próxima, a segunda categoria foi marcada pelas respostas que versaram sobre **Escrever certo/bem**, sendo 22% (6). Como exemplifica a seguinte resposta: **9LA4:** *Escrever bem por letras e palavras.*

Na terceira categoria, encontramos respostas sobre a escrita vinculada com a leitura e a escrita: **Ler e escrever**. Nelas, verificamos que os alunos investigados compreendem a função da escrita e observam sua função de comunicação, mas, ao explicarem, acabam recaindo nos conceitos mecanizados e fragmentados promovidos pelo processo escolar ao qual a valorização e o culto a escrita e as regras se sobrepõem à funcionalidade da ortografia, da escrita e da leitura. O percentual encontrado chegou a 64% (18), revelando a maioria das respostas dessa categoria. Como exemplificam os excertos abaixo:

9PA5: *São palavras que servem para ler e escrever. Ela serve para tudo, para formação, ler, escrever, para passar informação.*

12PA1: *Eu acho que escrever é bom, porque escrever português é bom. Porque é bom escrever em língua portuguesa, pois quando eu vou ao médico, por exemplo, eu preciso escrever para ele me entender. Se você é surdo profundo ou trabalha precisa da escrita para se comunicar e quando não tem oralismo precisa mais ainda.*

9LA1: *A escrita é importante porque podemos nos comunicar por mensagens, porque podemos ler o que está divulgado*

através do que está escrito. Os surdos tem dificuldade de escrever, mas precisamos aprender a escrever sempre para comunicarmos bem.

3LA4: *Quando as pessoas têm vontade escrevem. Podem escrever histórias, relatórios, poemas podem escrever tudo. Quando escrevem bem, se comunicam bem e podem colocar seus sentimentos.*

De acordo com as respostas obtidas, observamos que a função da escrita é bem compreendida e marcada pelos alunos entrevistados. Acreditamos que essa consciência se deva pela necessidade que os surdos têm de comunicação com os ouvintes.

A escrita para essa parcela da população funciona como a forma de comunicação mais eficaz, visto que se trata de uma minoria da população e os dados revelam que, em muitos casos, dentro do próprio contexto familiar a língua de sinais não é a primeira língua.

4.4.2 Conceituação no pós-teste

Após as sessões de intervenção, observamos que nas entrevistas individuais do pós-teste, os alunos apresentavam um maior interesse em responder às perguntas. Em nenhuma das respostas, encontramos a negativa do conceito “não sei”, como foi recorrente no pré-teste.

A partir da análise das respostas obtidas, verificamos que a compreensão do conceito de ortografia foi além da simples resposta de “não saber”, “serve para escrever certo”. Quanto a esse conceito, categorizamos as respostas individuais em três categorias: 1) Regras, regras gramaticais, dicionários; 2) Vínculo com as modificações ortográficas e 3) Função da leitura, visto que nenhum dos alunos investigados disse não saber o conceito de ortografia.

Na primeira categoria, 4% (1) dos alunos investigados relacionaram ortografia com as regras gramaticais (gramática) e ao uso do dicionário. Como mostra o exemplo: **6PA2:** *Ortografia é a gramática que serve para ler as coisas e escrever bem.*

Quanto ao vínculo do conceito de ortografia com as novas modificações ortográficas, verificamos que o índice de 14% (4) se manteve nas duas aplicações. As respostas versaram da seguinte maneira:

9LA4: *Como o acordo, vamos escrever quase tudo igual. Eu achei bem fácil, para os surdos é bom.*

3LA3: *Antes eu não sabia, agora me parece que Ortografia. Eu acho que sei, são os acentos, grave, agudo, se junta, se separa, se tira o C.*

A partir das explicações e da forma como as sessões de intervenção foram organizadas, consideramos que o estranhamento da grafia das palavras ainda se torna algo de grande relevância para as explicações ortográficas.

No entanto, a maioria dos alunos, 82% (23), realizou suas explicações articulando o conceito de ortografia com a Função da leitura.

6PA3: *Eu acho que ortografia é para escrever para outras pessoas perceberem.*

6LA1: *Ortografia é escrever certo para as pessoas entenderem, no Brasil, Portugal, Angola...*

9LA2: *Ortografia serve para ler as coisas e escrever bem. Eu achei bem interessante, aprendi bastante e gostei.*

12PA4: *Eu acho ortografia difícil, aprendi que serve para ler palavras, assim... no Brasil e aqui percebemos bem o que quer dizer.*

12PA1: *Eu acho que ortografia é escrever certo para as pessoas entenderem o que está escrito para as pessoas perceberem bem e não entenderem errado o que querem dizer.*

3LA5: *Serve para as pessoas entenderem melhor o que está escrito, se o surdo escreve sem a ortografia o ouvinte ou mesmo outro surdo não entende o que quero dizer.*

3LA6: *A ortografia são as palavras do português que serve para se comunicar bem, sendo ou não surdo. Quando o surdo entende bem escrever o português consegue comunicar bem.*

A partir dessas verbalizações, verificamos que os alunos relacionaram a ortografia diretamente com a importância de uma comunicação clara e com a importância que a escrita representa para os surdos. Acreditamos que as respostas são fruto das discussões de escrita, ortografia e sociedade discutidas nas sessões de intervenção. Dessa maneira, destacamos que esses conceitos se tornaram explícitos após as discussões.

Para a literatura especializada (CACLIARI, 2001; 2002; MASSINI-CAGLIARI, 2001), quando a ortografia é estudada e ensinada a partir de suas principais funções: de congelar formas de escrita e de neutralizar a variação linguística, o usuário da língua centra-se mais nos seus aspectos de comunicação. Isso quer dizer que o usuário necessita primeiramente compreender que a escrita tem como função permitir uma leitura universal, independente do dialeto do leitor. Dessa forma, no momento de produção e compreensão da escrita, o aprendiz conseguirá entender a real função da ortografia e passará a não tratá-la como simples regras ortográficas para escrita de palavras isoladas.

Identificamos que, no início da pesquisa para todos os alunos investigados, sem exceção, a palavra ortografia era plenamente desconhecida, sem sinal, e, quando a professora da turma escrevia a palavra ou realizava o alfabeto datilológico, os alunos não conseguiam compreender, como podemos observar na colocação de um aluno a seguir: *A ortografia serve para as pessoas lerem melhor e compreender o que está escrito. O que percebo que fica difícil é não ter gesto para isso, o surdo não aprende sem gesto.*

No que diz respeito ao conceito do Novo Acordo Ortográfico, as respostas dos alunos revelaram apenas duas categorias conceituais: 1) Lembram e conhecem por meio da mídia; 2) Sabem das modificações, visto que a categoria Não sei presente no pré-teste não foi encontrada no pós-teste.

Cerca de 29% (8) dos alunos relacionaram os conceitos das novas modificações ortográficas com a lembrança e os meios de comunicação, ao passo que no pré-teste foram encontradas 7% (2) das respostas.

9LA1: Eu lembro bem do Novo Acordo com as palavras que não tem mais o Ç. Eu acho que fica feia, mas tem que ser assim. Na televisão mostra bastante isso.

3LA4: No começo do ano passado passava todos os dias na televisão que as palavras não vai mais ter o trema: Linguíça.

O aumento das respostas entre os testes relacionando o Novo Acordo com a mídia se deve às discussões promovidas nas sessões, uma vez que, aos alunos, solicitamos que realizassem pesquisas sobre o tema. A mídia televisiva e os manuais ortográficos foram os mais citados e utilizados durante o tempo da

investigação. Cabe destacar que, diferentemente do pré-teste, os alunos explicaram e justificaram suas respostas com mais clareza de informações sobre o tema.

Nesse tema, a última categoria encontrada relacionou as mudanças ortográficas diretamente com as regras postas pelo Novo Acordo. Essa categoria teve o número maior de respostas, 71% (20).

6PA1: Agora eu já sei. São as novas regras para escrever. O Brasil e Portugal vão ficar iguais.

3LA3: Eu acho que são as novas regras que Portugal e o Brasil vão escrever igual. O trema, o hífen, a junção das palavras e as outras regras que não me lembro bem agora.

6PA3: São as palavras que se juntam com o R o S e as vogais.

No que diz respeito ao conceito de **escrita**, as respostas dos alunos revelaram três categorias conceituais: 1) Escrever certo/ bem; 2) Ler e escrever e 3) Vínculo com a história. A categoria Não sei encontrada no pré-teste não foi encontrada no pós-teste.

No conceito de escrever certo e bem no pré-teste, os alunos apresentaram 22% (6) de suas respostas, sendo que, no pós-teste, somente 7% (2) relacionaram o conceito de escrita com escrever certo.

9LA4: Tem que escrever certo para que a outra pessoa entenda.

12PA2: Minha mãe diz que eu tenho sempre que olhar no dicionário para aprender a escrever bem. Ela tem razão, o surdo precisa muito da escrita.

Cabe destacar que mesmo os alunos relacionando o conceito de escrita com o escrever certo. Observamos que a função do ler e escrever certo está vinculada mais ao fator da função do que do escrever certo pelas regras, como as apresentadas no pré-teste.

Já na categoria seguinte - escrita com a função de ler e escrever - encontramos 29% (8) das respostas dos alunos. No pré-teste, essa categoria foi a predominante 64% (18).

3LA3: *a escrita das palavras, tem que escrever certo com as regras para as pessoas entenderem. Escrever avó ou avô tem bastante diferença e se escrever diferente escreve outra coisa.*

6PA2: *Tem que ler e escrever direito.*

Diferentemente do pré-teste, a categoria que predominou no pós-teste foi a da relação entre escrita e história, 64% (18) das respostas.

4.4.3 Considerações qualitativas

A fim de identificarmos e analisarmos os conceitos que os alunos investigados tinham sobre ortografia, Novo Acordo Ortográfico e escrita, selecionamos as respostas obtidas antes e depois do processo de intervenção pedagógica.

Os dados revelaram que os alunos ampliaram os conceitos sobre os temas investigados.

Quanto à definição de ortografia, observamos que, no pré-teste, a predominância das respostas estavam vinculadas à não compreensão do conceito, seguidas de um vínculo com o uso dos dicionários e com as discussões promovidas nos últimos anos sobre as novas modificações ortográficas.

No pós-teste, as categorias Não sei não apareceu. No que diz respeito à categoria sobre as discussões do Novo Acordo Ortográfico e ao conceito de ortografia, os dados mostram que essa categoria se manteve com a mesma quantidade de respostas. A categoria que envolveu o conceito investigado com o uso e aprendizado de regras foi percebida somente no pós-teste, ao passo que o vínculo de ortografia com a função da leitura também foi identificada no pós-teste, bem como a predominância das respostas, como pode ser mais bem visualizada no gráfico a seguir (GRÁFICO 19).

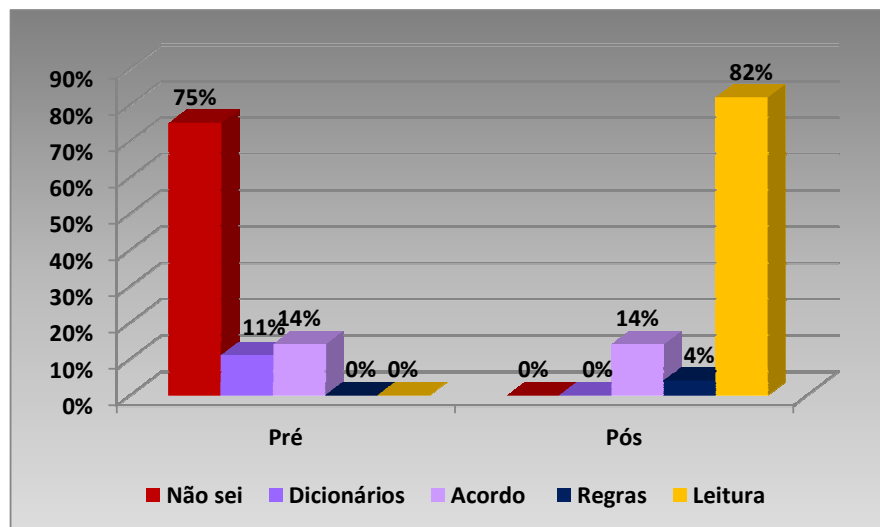


Gráfico 19: Conceituação sobre Ortografia

Os participantes da pesquisa, ao serem entrevistados quanto ao conceito do Novo Acordo Ortográfico, apresentaram suas respostas, em um primeiro momento, vinculadas ao desconhecimento do assunto. Na sequência, as respostas foram direcionadas a pequenas lembranças sobre algumas regras e principalmente à escrita igual (unificação), e, por fim, outros relacionaram as mudanças com as notícias midiáticas sobre o assunto.

Já no pós-teste, não encontramos respostas vinculadas ao desconhecimento do assunto. A categoria *Não sei* não foi encontrada e as respostas migraram para o vínculo com as novas regras e para os conhecimentos que a mídia apresenta. Nesse grupo de respostas, observamos uma modificação dos conceitos anteriores com os apresentados nas sessões de intervenção, além disso, não encontramos respostas diferentes entre o espaçamento da realização das entrevistas, como melhor visualizado no gráfico a seguir (GRÁFICO 20),

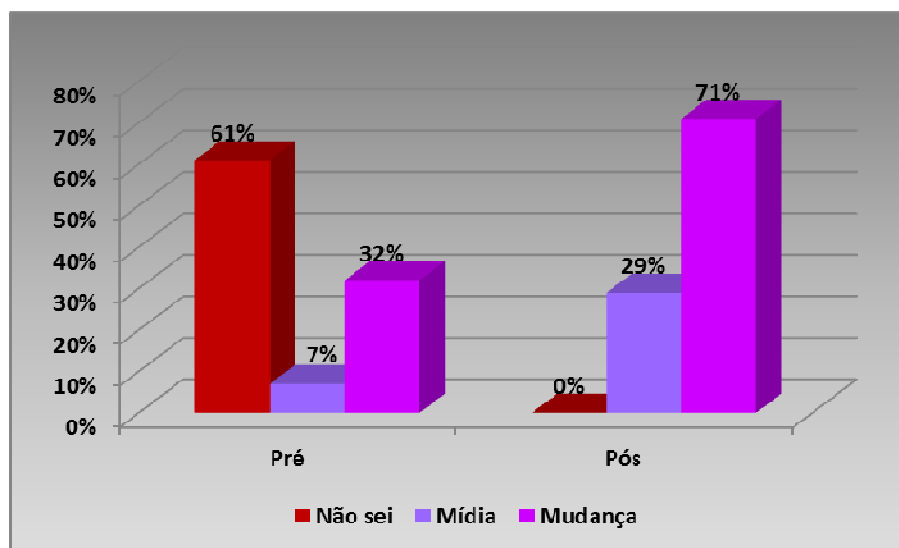


Gráfico 20: Conceituação sobre o Novo Acordo Ortográfico

No plano da conceituação sobre escrita, percebemos que as respostas no pré-teste se dividiram em quatro categorias: Não sei; Escrever Certo, Ler e Escrever. A predominância ocorreu no vínculo com Ler e Escrever corretamente, seguida de escrever certo e de não saberem o conceito investigado.

No pós-teste, identificamos três categorias: Escrever Certo, Ler e Escrever e vínculo com a História. Diferentemente da primeira entrevista, não encontramos respostas que revelassem o desconhecimento sobre o assunto. Além disso, a predominância das respostas ocorreu na categoria em que relacionaram a escrita com os fatores históricos que a envolvem. Categoria essa não identificada no pré-teste. As categorias Ler e Escrever e Escrever Certo apresentaram diminuição das respostas, como mostra o gráfico a seguir (GRÁFICO 21).

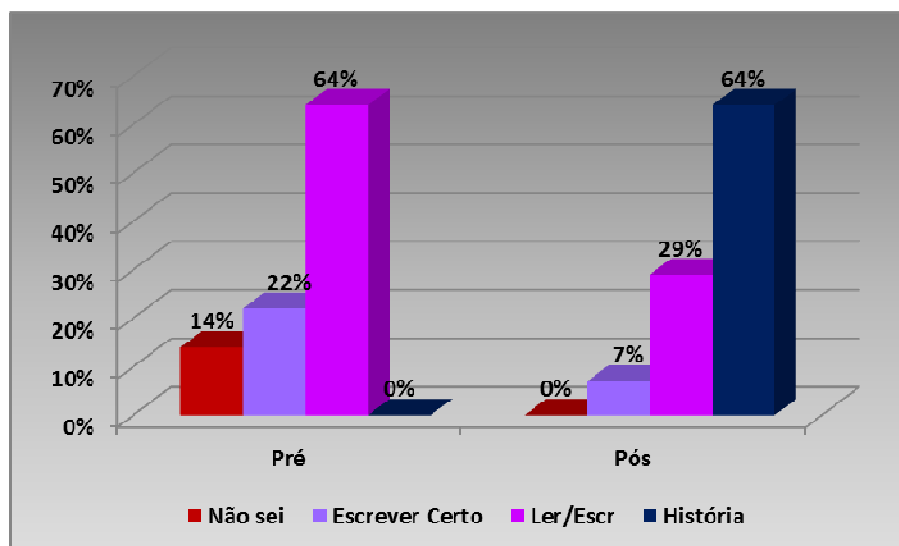


Gráfico 21: Conceituação sobre Escrita

Sobre os resultados obtidos nas conceituações realizadas pelos alunos nos testes aplicados – pré e pós. A partir disso, podemos dizer que o processo de intervenção pedagógica se mostrou capaz de ampliar os conceitos apresentados.

A partir da realização da intervenção, observamos que, em nenhum conjunto de respostas, os alunos apresentaram desconhecimento sobre o assunto ou respostas consideradas curtas no pós-teste. Os alunos se demonstraram interessados em aprender novos conhecimentos e ultrapassaram os conhecimentos rasos e incompletos que o ensino tradicional apresenta sobre ortografia. Além de terem demonstrado aperfeiçoamento em suas justificativas, trouxeram novos conhecimentos que permitiram a criação de novas categorias conceituais sobre os temas investigados.

Considerar a ortografia, a escrita e as modificações como simples regras a serem aprendidas no contexto escolar passou a ser visto como um fator secundário para a aprendizagem desses temas. Compreender e articulá-los tanto com os fatores normativos como a função de leitura, escrita e historicidade se demonstrou mais presente no âmbito do uso dessas regras.

Assim, ao articularmos os dados quantitativos com os qualitativos, observamos que os alunos apresentaram modificações procedimentais e conceituais sobre os temas envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de ensino desenvolvida e aplicada para o aperfeiçoamento da escrita formal de surdos brasileiros e portugueses envolvendo os aspectos teóricos e linguísticos da ortografia se demonstrou eficaz.

Os resultados evidenciaram que, quando os alunos surdos são ensinados a partir de um processo de interiorização de regras e de sua função social e linguística, eles aprendem.

Durante o processo de pesquisa, a hipótese norteadora da investigação foi confirmada, em especial, no pré-teste, quando os pesquisados não conseguiam explicar e justificar o conceito de ortografia. Os alunos que a realizavam vinculavam predominantemente com o conceito de escrita correta das palavras.

A partir desses resultados confluídos com a convicção de que as dificuldades apresentadas na escrita pelos surdos são decorrentes, em sua maioria, pela ineficácia de metodologias aplicadas ao ensino de língua portuguesa, acreditamos que uma intervenção adequada pode contribuir para um melhor desempenho da escrita por parte dos alunos surdos. Assim, os alunos foram convidados a passar por um processo de intervenção pedagógica com abordagem linguística sobre a função da ortografia – neutralizar as variantes linguísticas – com o intuito de evidenciar uma melhora no desempenho da sua escrita.

Com esse objetivo, as sessões de intervenção foram elaboradas a partir dos sistemas de linguagem verbal e de linguagem gestual, expandidos pela presente pesquisadora, que direciona esses dois aspectos para o sistema escrito da língua portuguesa (DELGADO-MARTINS, 1998), em outras palavras, a partir de uma descrição alternativa da língua para os surdos, sendo a leitura o principal objetivo do aprendizado da escrita.

Para os surdos, o pensamento se dá a partir dos aspectos fonológicos da língua por intermédio das línguas de sinais. Dessa forma, o aprendiz surdo interpreta os itens lexicais da língua portuguesa via representação simbólica do signo linguístico e o associa (elabora) com o sinal. Assim, salientamos que os surdos pensam fonologicamente, se comunicam gestualmente (sinais) e escrevem ortograficamente.

Seguindo essa linha de pensamento, tomamos as palavras de Rebelo (2006, p. 19) no destaque sobre a importância da escrita para os surdos, conforme segue: “podendo compreender o que se lê e conseguindo expressar-se através da escrita, o

aluno surdo parte de uma plataforma que supõe igualdade de oportunidades e que o conduzirá a uma inserção mais efectiva na sociedade dos ouvintes”.

Para a compreensão das regras da nova ortografia, os alunos contaram com um jogo de regras criado e adaptado, também pela investigadora, que aborda as regras ortográficas tanto no seu aspecto normativo quanto ao desenvolvimento do “por quê”, do “para quê” se aprende ortografia.

Cabe destacar que, durante todo o processo de investigação – alunos brasileiros e portugueses – a língua de sinais foi o canal de comunicação “oral”. Optamos por seguir o modelo bilíngue por ser considerado um período científico das línguas de sinais, ou seja, é a partir dessa perspectiva da educação de surdos que se iniciaram os trabalhos de descrição linguística dessas línguas. O método bilíngue é o utilizado pelas duas instituições investigadas, que partem do pressuposto de que as aprendizagens para os surdos devam partir de sua língua materna (língua de sinais) para adquirirem a língua escrita (língua portuguesa) como segunda língua (CARVALHO, 2006; QUADROS, 2005).

Os resultados quantitativos evidenciaram que, durante a aplicação dos testes (pré e pós), que se propôs a descrever o desempenho ortográfico dos alunos surdos brasileiros e portugueses antes e depois do processo de intervenção, revelaram que, em todas as séries, ocorreu um aumento progressivo na quantidade de acertos entre os testes aplicados.

Os dados permitem supor que os alunos se beneficiaram do processo de intervenção pedagógica com o uso de um jogo de regras para fixação e compreensão das novas regras ortográficas.

De acordo com Escarpa (1992), os jogos se constituem em grandes recursos de ensino para domínio de regras formais da língua para instrumentalizar sua capacidade linguística, em especial, a de narrar. Junto a isso, o uso de jogos no contexto escolar permite ao aluno pensar, refletir e interagir. No que diz respeito à escrita, permite proporcionar a reflexão sobre regras de decifração e funcionamento, proporcionando a ampliação de seu repertório linguístico. Dessa forma, fica mais significativa a introdução dos princípios teóricos que regem a ortografia. Na visão de Cagliari (2001), esse procedimento os ajuda a se sentirem seguros e proporciona uma disciplina mental.

No que diz respeito ao plano da conceituação, dados qualitativos, observamos que os benefícios da intervenção também foram positivos. Após a

intervenção, os alunos passaram a ser capazes de definir os conceitos de ortografia, de escrita e das mudanças ortográficas. Além disso, no conjunto de suas respostas, foram além dos conhecimentos apresentados pelo ensino tradicional de escrita – “serve para escrever” e “tem de escrever com as regras”.

Dessa forma, evidencia-se que os dados quantitativos e qualitativos mostram que o processo de intervenção foi capaz de alterar tanto os procedimentos quanto os conceitos dos temas investigados. Assim, pode-se dizer que a influência das características da investigação se deu de forma positiva. A partir dos resultados apresentados, acreditamos que com a descrição e investigação das duas línguas de sinais (Libras e LGP), cuja estrutura e história são diferentes, mas que compartilham o mesmo sistema de escrita possa-se compreender a função da ortografia como sistema linguístico, uma vez que é a ortografia a garantia principal da manutenção e da evolução da língua escrita. Ela é a neutralizadora das variantes dialetais da linguagem oral. Essa característica da ortografia foi explorada nas sessões com os alunos surdos por permitir a compreensão de que a comunicação padronizada da escrita e da leitura da língua ocorre independentemente das condições socioculturais do leitor.

A partir dessa perspectiva teórica, acredita-se que a escola, conhecendo as particularidades da construção do sistema de escrita, ao se deparar com um “erro” ortográfico, pode intervir com maior clareza e sucesso no processo de aprendizagem dos alunos – surdos ou ouvintes.

Dessa forma, os dados alcançados na intervenção podem contribuir para o ensino de ortografia tanto para alunos surdos como para ouvintes e garantir que o sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema suficiente para o desenvolvimento das habilidades de escrita por parte dos alunos surdos.

Além disso, essa temática no contexto educacional vem ganhando forças. Atualmente, as regras ortográficas estão sendo discutidas a partir do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e de sua implementação nos países lusófonos. Compreender os aspectos teóricos e linguísticos da ortografia viabiliza o ensino dos demais conteúdos de língua portuguesa que envolvem a escrita, já que a palavra é a principal unidade da escrita.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. VOLP – **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Editora Global. São Paulo: 2009.

ASSALIM, C. **A conservação de marcas gramaticais arcaicas em manuscritos e impressos do Português do século XVII: ortografia e nexos de coordenação nos textos seiscentistas brasileiros**. Vol. I e II. São Paulo: USP / FFLCH. 2007 (ms) – Tese de doutorado.

AMARAL, M. A., Coutinho, A. E., & Delgado Martins, M.R. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994)

AMARAL, M. A. **Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas**, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2002.

BARBOSA, G. V. Histórico da educação de surdos no Brasil. **Informativo Feneis**. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=623. Acesso em: 12/11/2012.

BATISTA, A.A.G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: Rojo, R. & Batista, A.A. G. (org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.583**, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/_Decreto/D6583.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/Libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 30 maio 2011.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. Em E. M. L. Soriano de Alencar (Org.), **Tendências e Desafios da Educação Especial** (pp. 35-49). Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CAGLIARI, L.C. **Acento em português**. Campinas: Edição do autor, 1999.

CAGLIARI, L. C. Uma breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 163-185. (Coleção Leituras no Brasil).

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAGLIARI, L.C. **Aspectos Teóricos Linguísticos da Ortografia**. Livro inédito, 2004.

CAGLIARI, L.C. Sob o signo da ortografia. In: CAGLIARI, L. C; MASSINI-CAGLIARI, **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 97-110. (Coleção Leituras no Brasil).

CAGLIARI, L.C. Breve História das letras e dos números. In: CAGLIARI, L. C; MASSINI-CAGLIARI, **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 163-185. (Coleção Leituras no Brasil).

CAGLIARI, L.C. A ortografia na escola e na vida. In: CAGLIARI, L. C; MASSINI-CAGLIARI. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 61-96. (Coleção Leituras no Brasil).

CAGLIARI, L. C. Entrevista com Luiz Carlos Cagliari. Especial – **Acordo Ortográfico**. http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/especial_ao/04_012.php. Acesso em 21/07/2007.

CAGLIARI, L. C. **A História do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CAGLIARI, L. C. O que é ortografia. In: Estudos Linguísticos. XXXII **Anais de Seminários do GEL**. CNPQ, USP e GEL, vol. I, 1994.

CAGLIARI, L. C. Unificação das ortografias sem reformas. In: **Caderno Mia Folha de São Paulo**. São Paulo (jornal), 1993.

CAGLIARI, L. C. Acordo de Unificação ortográfica. In: Estudos Linguísticos. XXI **Anais de Seminários do GEL**. Jaú, Fundação Educacional, 1992c.

CAGLIARI, L. C. Como não fazer uma Reforma Ortográfica: o Acordo de Unificação das Ortografias da Língua Portuguesa. In: **Letras**, Campinas, IL. PUCCAMP, vol 15 No 1 e 2, 1996d.

CAGLIARI, L. **Elementos de fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Paulistana, 2007.

CARVALHO, P. V. **Contribuição para o estudo da formação e atribuição dos nomes gestuais nas comunidades de surdos em Portugal**. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa, 2006.

CARVALHO, P. V. de. **Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal**. [S.I.]: SurdUniverso, 2007.

CATACH, N. Que faut-il entendre par système graphique du français? in: **Langue française**, 1973.

CATACH, N. **L'orthographe**. Paris: PUF, 1978.

CATACH, N. **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Estudo Exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental**. Relatório Final de Iniciação Científica. Maringá, 2005.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Intervenção Pedagógica sobre acentuação gráfica no ensino fundamental**. Relatório Final de Iniciação Científica. Maringá, 2006.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Elaboração de jogos de regras sobre acentuação gráfica para intervenção pedagógica no ensino fundamental**. Relatório Semestral de Iniciação Científica. Maringá, 2007.

CEZAR, K. P. L. **Acentolândia**: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental. Maringá: UEM, 2009, 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Passeio pela Nova Ortografia**. Relatório de pesquisa. Fundação Araucária. Uem, 2012.

CICCONE, M. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CRESPO, A. A. **Estatística fácil**. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1976.

COULMAS, F. **The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

DANIELS, P. T; Bright, W. **The world's writing systems**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Delgado Martins, M. R. **Introdução: Mãos que falam**. Lisboa: Laboratório de Fonética da FLL e Divisão de Ensino Especial, 1985.

DELGADO-MARTINS, M.R. Modalidades linguísticas: do sistema gestual ao sistema verbal. **Para além do silêncio**, ano V, no. 07 e 08, julho de 1998.

DELGADO MARTINS, M. R., GRAÇA, D., MONTEIRO, O., Cuco, R. **Dicionário da Língua Gestual Portuguesa em CD-Rom**, Lisboa, Lab. Fonética FLUL, 1997.

DIRINGER, D. **A escrita**. Lisboa: Editorial Verbo (12^o volume da coleção História Mundi), 1969.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, 2004, p. 213-225.

ERIKSSON, P. **The History of Deaf People**. Sweden: Daufr, 1998.

FARACO, C. A. O Vocabulário Ortográfico (VOLP) da ABL. **Revista Linguagem**. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao08/artigos_ea_faraco.php. Acesso em: 12/10/2009.

FEIJÓ, J. M. M. de. **Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa**. Lisboa Occidental: Oficina de Miguel Rodrigues, 1739.

FELIPE, T. A. **A Relação Sintático-Semântica dos Verbos e seus Argumentos na Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS** - Volumes I e II. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

FERREIRA, A. V., FERNANDES A. (coords.) (1995): **Gestuário**, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.

FERREIRA NETO, W. **Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal do Paraná, 1998.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, E. & CORREIA, C. Bilingüismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Capítulo I, In: FERNANDES, Eulália (organizadora).

Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FARIAS, E.M.P. Uma breve história do fazer lexicográfico. **Revista Trama**, 3 (5): 89-98, 2007. Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ10_21-32.html. Acesso em 15/12/2010.

FELIPE, T; MARQUES, E. **Uma Breve Retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil e a Libras.** Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/libras_nacional_integra.asp. Acesso em: 17/12/2010.

FERNANDO C. CAPOVILLA, F.C; RAPHAEL, D. W; MAURICIO. A.C.L **Novo Deit-Libras:** Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. Vol. I e II.

FERREIRA-BRITO, L. **A gramática da libras.** Disponível em: http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Gramatica_da_Libras.pdf. Acesso em 12/12/ 2010)

GARCIA, C. M. A. Discutindo dicionário de Libras. In: FARGETTI, C.M. **Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas.** Editora: Curtmuendajú, Campinas, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDFELD. M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, M.F. A marca lexicográfica “termo do Brasil” no VOCABULÁRIO PORTUGUEZ E LATINO de D. Rafael Bluteau. **Alfa**, 50 (2): 205-228, 2006.

GONÇALVES, M. F. **As idéias ortográficas em Portugal de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911).** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2003.

GONÇALVES, M. F. **Madureira Feijó Ortografista do século XVIII – Para uma História da Ortografia Portuguesa.** Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** MARCIONILO, M. (trad). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

INEP. **Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais.** Informe de resultados do SAEB 1995, 1997 e 1999. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

Kristeva, J. **História de Linguagem.** Lisboa: Edição 70, 1968.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):** estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, vol 19, n 46. Campinas, 1998.

LEÃO, D. N. **Orthographia da lingoa portuguesa - (1606)** *Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: Per João de Barreira. Editado por Maria Leonor Carvalhão Buescu, IN-CM, Lisboa (1983), 1576.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. EPU. São Paulo, 1986.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, G. "Erros" de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema da escrita? In: G. MASSINI-CAGLIARI e L.C. CAGLIARI (orgs.). **Diante das letras**. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 121-128. (Coleção Leituras no Brasil).

MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. in: **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). São Paulo: Cortez. 2005, p. 105-146.

MORAIS, A.G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

NASCIMENTO, P.F. N. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. Tese de doutorado, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/6547>. Acesso em: 15/12/2009. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. In: **ETD, Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2 p. 253- 262, jun. 2006- ISSN:1676-2592.

NEVES, M.H.M. **O acordo ortográfico da língua portuguesa e a Meta de simplificação e unificação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 21/01/2010.

NOGUEIRA. C. M.I; NOGUEIRA, V.I. **História da educação de surdos**. Maringá: Faculdade Eficaz, 2012.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: mediação, 2012.

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

PEREIRA, R. de C. **Surdez**: aquisição de Linguagem e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. 2000/2005.

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (orgs). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EduFSCar, 2009.

RAMOS, C R.. Vendo Vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas: In **GELES** número 6, Ano 5, Babel, 1992.

RAMOS, C. R. **Libras**: a língua de sinais dos surdos brasileiros. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em: 12/12/2010.

RAMPELOTTO, E.M. **Processo e Produto na Educação de Surdos**. Dissertação de Mestrado. Santa. Universidade Federal de Santa Maria. RS, 1993.

REBELO. S. T. C. A. A análise da coesão sequencial da narrativa na escrita de alunos surdos. **Cadernos e Investigação**. V.1. Coleção surdez. Lisboa: Centro Cultural Casapiano, 2006.

ROCHA, S. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos – **Revista Espaço**: Edição Comemorativa 140 anos. Belo Horizonte. Editora Littera. 1997.

SÁ, N.R.L. **Os Estudos surdos**. Disponível em: www.feneis.org.br/artigos_pesquisas_estudos_surdos.htm. Acesso em: 20/11/2004.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora: Schwarcz, 1990.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad: Antônio Chelini, José P. Paes e Izidoro Blinkstein. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAMPSON, G. (1985) **Writing Systems**. London: Hutchinson, 1985.

SCARPA, E.M. **O jogo, a construção e o erro**: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. Série Idéias n. 10. São Paulo: FDE, 1992.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting**: Língua de Sinais no Papel e no Computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TRIOLA, M. F. **Introdução a Estatística**. 7ª ed – Rio de janeiro: LTC , 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português**: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 1961.

APÊNDICES

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

À Direção,

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, FCLAr/UNESP – Araraquara (BRASIL), solicitamos a realização do projeto de pesquisa: *Influência ortográfica na construção dos sinais: língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa*.

A presente investigação está vinculada a doutoranda Kelly Priscilla Lóddo Cezar (UNESP/FCLAR) que realizou seu estágio de doutoramento no exterior pela Universidade de Évora (PSDE) e atualmente realiza seu estágio de doutoramento (coleta de dados) no Brasil pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, FCLAr/UNESP – Araraquara. Tem como orientador brasileiro o prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari (UNESP/Araraquara) e como orientadora portuguesa a profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves Candeias (UÉ/Évora).

Contamos com a colaboração da coordenação, professores e alunos para a realização da coleta de dados do projeto que consistirá em: entrevistas individuais, questionários (testes e pós-testes), observações de aulas, elaboração de um jogo de regras, bem como a aplicação desses instrumentos.

A pesquisa será realizada em horário escolar combinado antecipadamente com os professores de língua portuguesa. Aos participantes da pesquisa é aberta a possibilidade de esclarecimento sobre sua metodologia antes e durante sua realização.

A pesquisa não oferecerá riscos ou desconfortos aos participantes que terão plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa sem nenhum tipo de penalização. Esclarecemos que sua participação não implicará em qualquer forma de ressarcimento ou indenização. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e publicações científicas mantendo-se os nomes dos professores, dos alunos e da escola em absoluto sigilo. Por meio desta divulgação espera-se contribuir para um melhor entendimento da situação atual da área de investigação.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos a sua disposição para informações complementares.

Profa. Drda. Kelly Priscilla Lóddo Cezar
Pesquisadora

Assinatura da Direção

Maringá, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros Pais/Responsáveis:

Durante o primeiro e segundo graus de ensino é considerado essencial que os alunos adquiram os conhecimentos ortográficos. Neste sentido, gostaríamos de convidar vossos filhos a participarem do projeto de pesquisa intitulado: ***Influência ortográfica na construção dos sinais: língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa***, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, FCLAr/UNESP – Araraquara (BRASIL).

A presente investigação está vinculada a doutoranda Kelly Priscilla Lóddo Cezar (UNESP/FCLAR) que realizou seu estágio de doutoramento no exterior pela Universidade de Évora. Tem como orientador brasileiro o prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari (UNESP/Araraquara) e como orientadora portuguesa a profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves Candeias (UÉ/Évora).

O objetivo da pesquisa é aplicar um jogo de regras sobre as novas modificações ortográficas que possa ser utilizado pelos professores de língua portuguesa como recurso pedagógico para o ensino dos surdos (BRASIL E PORTUGAL). Para isto a autorização da participação de seu filho é muito importante. Ela se dará da seguinte forma: **APLICAÇÃO OCORRERÁ NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO HORÁRIO DE AULA JUNTO À PROFESSORA DA SALA.**

A pesquisa será realizada em horário escolar combinado antecipadamente com os professores de língua portuguesa. Aos participantes da pesquisa é aberta a possibilidade de esclarecimento sobre sua metodologia antes e durante sua realização.

A pesquisa não oferecerá riscos ou desconfortos aos professores e aos alunos que terão plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa sem nenhum tipo de penalização. Esclarecemos que a participação não implicará em qualquer forma de ressarcimento ou indenização. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e publicações científicas mantendo-se os nomes dos professores, dos alunos e da escola em absoluto sigilo. Por meio desta divulgação espera-se contribuir para um melhor entendimento da situação atual da área investigada.

Este termo deverá ser preenchido a cópia original ficará em posse da pesquisadora e uma cópia na escola.

**Eu, _____ responsável
por _____ após ter
lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a
este estudo com a Profa. Drda. Kelly Priscilla Lóddo Cezar – AUTORIZO A
PARTICIPAÇÃO desta pesquisa.**

Assinatura do responsável

Maringá, _____ de _____ de 2013.

ANEXOS

ANEXO A

JOGO ACENTOLÂNDIA



Figura 21: Jogo de regras *Acentolândia*

Fonte: CEZAR (2009, p. 69)

O objetivo do jogo é alcançar a última casa do tabuleiro (Chegada) em primeiro lugar e, para alcançar esse objetivo, é necessário conhecer as regras de acentuação gráfica. Para tanto, o jogador deve relacionar as palavras do jogo com as regras correspondentes de acentuação gráfica, sendo necessário coordenar as variáveis presentes nesse conceito (identificação da tônica, classificação das palavras, identificação à terminação das palavras, identificação à regra de acentuação).

Para alcançar este objetivo, os jogadores devem seguir os seguintes passos:

- 1) com o dado, sorteiam a ordem de participação no jogo, do maior para o menor. Em caso de empate, desempata-se pelo dado;
- 2) após escolhido o interventor, o jogador da vez apanha uma carta no conjunto de “cartas de palavras” e a lê em voz alta, sem ajuda dos colegas ou do interventor. Imediatamente, pelo número correspondente da carta, localiza nas “cartas de dicas” a palavra sorteada;
- 3) o jogador da vez pode escolher duas formas de jogar: a) se o jogador souber a regra ou se julgar conhecê-la, poderá tentar a regra diretamente com a intenção de andar mais casas do tabuleiro, b) se achar necessário utilizar as dicas, sorteia o dado e fica sabendo quantas dicas poderá utilizar na partida. Cabe salientar que, se o número seis for sorteado, o participante terá cinco dicas, pois o número cinco ou seis equivale ao número maior de dicas que é cinco.

Se o participante errar a regra, voltará uma casa ou, se preferir, pode passar a vez e não tentar acertar a regra, permanecendo no mesmo lugar. Se acertar, o jogador escolhe o número da dica que deseja e a coloca na tira **utilização de dicas**. Dessa forma, as dicas poderão ser utilizadas até o número que o jogador sorteou no dado, por exemplo, se tirou três, terá três dicas para tentar.

Para ocorrer o acerto das regras de acentuação gráfica, os participantes terão que compreender a diferença entre acento fonológico e acento ortográfico. A partir disso, são as seguintes variáveis que os sujeitos tendem a coordenarem para alcançar êxito durante a acentuação dos vocábulos isolados: 1) identificar a sílaba tônica sem separar as sílabas; 2) identificar a separação silábica; 3) nomear a posição da tônica (oxítone, paroxítone ou proparoxítone); 4) nas oxítonas e nas paroxítonas: 4.1 identificar a terminação da palavra; 4.2 relacionar a regra de acentuação; 4.3 se for oxítone acentuada, o acento gráfico é posicionado na terminação da palavra que, por sua vez, coincide com a sílaba tônica; 4.4 se for paroxítone não acentuada, o sujeito identifica a sílaba tônica e verifica a terminação da palavra; se for paroxítone acentuada, o sujeito irá identificar a sílaba tônica, observar a terminação da palavra e colocar o acento gráfico nessa sílaba. Esse procedimento é diferente do que ocorre na oxítone, em que a terminação da palavra corresponde à sílaba tônica. Nas proparoxítonas, o procedimento é identificar a sílaba tônica e colocar o acento gráfico.

ANEXO B

JOGO PASSEIO PELA NOVA ORTOGRAFIA



Figura 22: *Jogo Passeio pela Nova Ortografia*

Fonte: Romualdo, Cezar, Calsa (2011)

O conteúdo do Novo Acordo Ortográfico foi dividido em seis grupos, que correspondem às cores das cartas:

1) as Cartas Brancas contemplam as modificações ocorridas no nível da grafia (letras): eliminação do trema, letras maiúsculas e minúsculas, oficialização das letras K, W, Y no alfabeto da língua portuguesa.

2) as Cartas Pretas são dedicadas às regras de acentuação dos vocábulos que não sofreram alterações pelo Novo Acordo;

3) as Cartas Amarelas também são dedicadas às regras de acentuação, no entanto, têm como foco as modificações propostas pelo Novo Acordo Ortográfico: a supressão dos acentos diferenciais e dos acentos nos ditongos abertos “ei” e “oi” nas palavras paroxítonas, nos hiatos “oo” e “ee”, nas formas verbais com acento na raiz;

4) as Cartas Azuis destinam-se as regras prototípicas (gerais) do uso do hífen: vogal + vogal, vogal + “r” ou “s”, palavras que se iniciam com “h”, as palavras compostas e as locuções de qualquer natureza;

5) as Cartas Verdes contemplam o uso do hífen a partir do seu prefixo ou falso prefixo, isto é, as cartas focalizam o emprego do hífen determinado a partir dos

prefixos ou falsos prefixos específicos, por exemplo: hiper, inter, super, ab, ad, ob, sob, sub circum etc.

6) as Cartas Vermelhas destinam-se à apresentar as exceções das categorias anteriores.

Cada carta contém um número que corresponde a uma lista de dicas no Livro de Dicas. Se o jogador não souber a regra daquela palavra, ele pode recorrer às dicas para dizer a regra. O instrutor lê a dica escolhida pelo número indicado pelo jogador e marca esse número no tabuleiro com as fichas vermelhas.

As dicas são preparadas para levar o jogador a construir a regra. Mas cada dica utilizada reduz o número de casas que ele pode percorrer no tabuleiro.

Vejamos a seguir exemplos do Livro de Dicas:

02

show

DICAS:

- 1- Segue a mesma regra da palavra Watt.
- 2 - Vale o quadro de regras.
- 3 - Possui 4 letras.
- 4 - A letra final é W.
- 5 - A letra não era oficial no alfabeto.

Regra: Incluiu-se a letra W no alfabeto oficial.

Figura 23: Exemplo de dicas de carta branca

07

mágico

DICAS:

- 1 – Segue a mesma regra da palavra Árvore.
- 2 – Vale o quadro de regras.
- 3 – Não é uma palavra paroxítona.
- 4 – A sílaba tônica é “má”.
- 5 –Vale uma dica.

Regra: Todas as proparoxítonas são acentuadas.

Figura 24: Exemplo de dicas de carta preta

01

assembleia

DICAS:

- 1 – Não é oxítona.
- 2- É paroxítona.
- 3 - Não leva acento gráfico.
- 4- Segue a mesma regra da palavra Colmeia.
- 5 - Vale o quadro de regras.

Regra: Não se acentuam os ditongos abertos “ei” e “oi” nas palavras paroxítonas.

Figura 25: Exemplo de dicas de carta amarela

02

semiaberto

DICAS:

- 1- Vale o quadro de regras.
- 2- Segue a mesma regra da palavra Semiautomático.
- 3- Não se utiliza hífen.
- 4- O prefixo é Semi.
- 5- O segundo elemento começa pela vogal “a”.

Regra: Não se utiliza o hífen quando o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal diferente.

Figura 26: Exemplo de dicas de carta azul

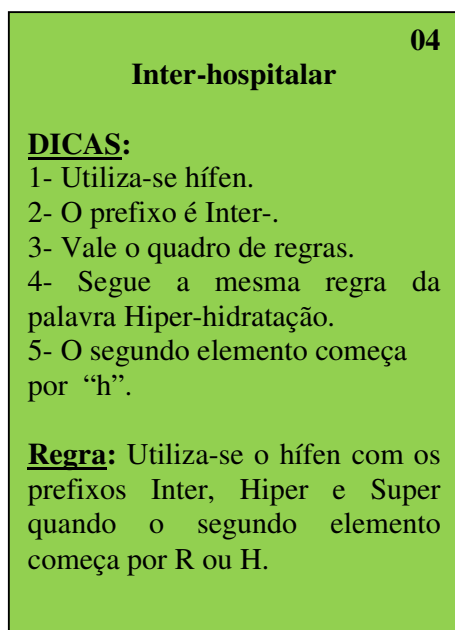


Figura 27: Exemplo de dicas de carta verde

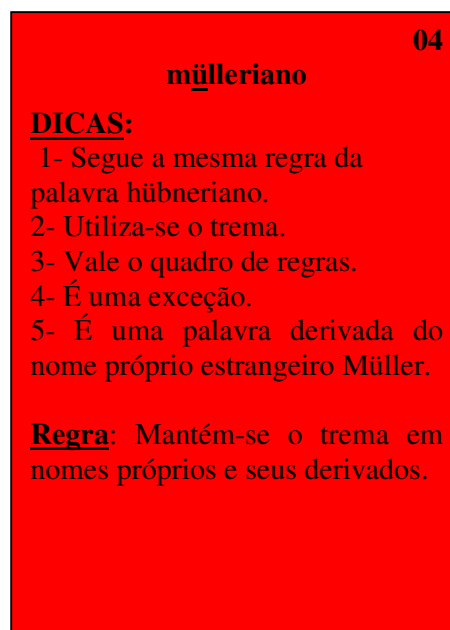


Figura 28: Exemplo de dicas de carta vermelha

COMO JOGAR

Considerando os níveis de dificuldade e o grau de escolarização, o jogo apresenta três níveis: nível 1, nível intermediário e nível 2. Além disso, é possível jogar com apenas uma cor de carta. Cada possibilidade implica um uso diferente do dado.

No nível 1, os jogadores usam as cartas brancas, pretas e amarelas, relativas aos conteúdos de grafia/letra e de acentuação gráfica. Os números do dado serão divididos correspondendo às cores das cartas: 1 e 4 para as cartas brancas; 2 e 5 para as pretas e 3 e 6 para as amarelas. Em conformidade com os professores investigados, aplicamos essa dinâmica com os alunos surdos do 6º ano, tanto no Brasil como em Portugal.

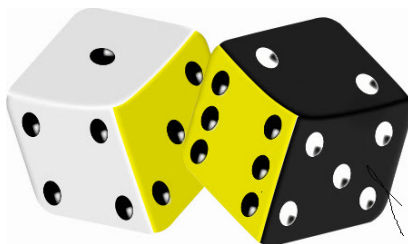


Figura 29: Configuração do dado Nível 1

No nível intermediário, as regras prototípicas do uso do hífen também são incluídas, levando a uma mudança na relação dos números do dado com os conteúdos: 1 e 5 para as cartas amarelas; 2 e 6 para as azuis, 3 para as brancas e 4 para as pretas. Nesse nível a atenção se volta mais para as modificações na acentuação e no emprego do hífen. Como as cartas brancas se referem a modificações mais fáceis de serem sistematizadas e as pretas às regras de acentuação que não se modificaram, a elas é dedicada apenas uma face do dado. Em conformidade com os professores investigados, aplicamos essa dinâmica com os alunos surdos do 9º ano, tanto no Brasil como em Portugal.

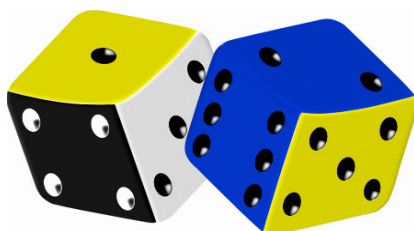


Figura 30: Configuração do dado - Nível intermediário

No nível 2, o jogo é executado com todas as cores dos dados, A correspondência entre cores e números se modifica novamente, agora em função do grau de dificuldade do conteúdo: 1 para as cartas brancas; 2 para as pretas; 3 para as amarelas; 4 para as azuis; 5 para as verdes; e 6 para as vermelhas. Em conformidade com os professores investigados, aplicamos essa dinâmica com os alunos surdos do 3º ano no Brasil como em 12º em Portugal.

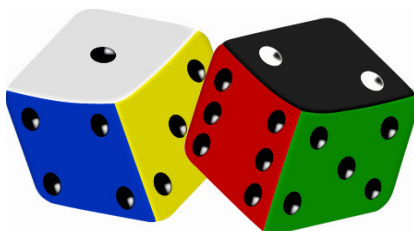


Figura 31: Configuração do dado - Nível 2

A outra possibilidade de se jogar, como dissemos, é por cor, focalizando apenas um conteúdo. Nesse caso, todos os números do dado referem-se à mesma cor. Nas aplicações, essa forma de jogar não foi contemplada.

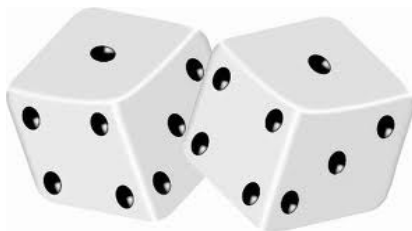


Figura 32: Configuração do dado - Por cor

Ficou claro que a possibilidade de jogar por cor relaciona-se ao desejo de o professor ou mesmo de os alunos/jogadores de focalizar um conteúdo no qual apresentem maior dificuldade. Por exemplo, a dificuldade pode estar no conteúdo de acentuação gráfica e a cor escolhida será a preta, se o interesse estiver nas regras que não mudaram, ou a amarela, se o interesse estiver nas mudanças da acentuação.