

Concepções de gramática e de língua portuguesa de estudantes surdos universitários

Layane Rodrigues de Lima Santos¹

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação sobre as concepções de gramática e de língua portuguesa de estudantes surdos universitários, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e aprendizes do português como segunda língua (L2), a partir da aplicação de um questionário estruturado a estudantes do Curso Letras-Libras de uma universidade pública. O referencial teórico é pautado pelas discussões de gramática, ensino de línguas e de língua portuguesa propostas por Travaglia (2009), Possenti (1996), Kato (2005) e Lobato (2015), dentre outros. As análises dos dados coletados indicam que os estudantes associam o estudo da língua portuguesa à memorização de regras de escrita e compreendem a gramática em seu sentido tradicional e prescritivo. Conclui-se, assim, que é necessário se repensar o ensino de português para surdos, de modo que se fuja do modelo tradicional de ensino com metodologia de L1, utilizando-se uma gramática contrastiva, enfocando-se, dessa forma, as diferenças e semelhanças linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Libras.

Palavras-chave: Gramática; Português; Surdos.

Abstract: *This paper presents an investigation into the grammar and Portuguese language concepts of university deaf students, users of the Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) and learners of Portuguese as a second language (L2), from the application of a structured questionnaire to the alumni of Letras - Libras at a public university. The theoretical framework is guided by grammar, language teaching and Portuguese language according to Travaglia (2009), Possenti (1996), Kato (2005), and Lobato (2015), among others. The analysis of the collected data indicate that the students associate the study of the Portuguese language with memorizing written rules, and they understand the grammar in its prescriptive and traditional sense. The paper concludes, therefore, that it is necessary to rethink the teaching of Portuguese for deaf people in order to discontinue the traditional model of education with L1 methodology, using a contrastive grammar, thus focusing in the linguistic differences and similarities between Portuguese and Libras.*

Keywords: Grammar; Portuguese; Deaf people.

¹ Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília, Brasil(2010); Professor Titular da Universidade Federal de Goiás , Brasil

Considerações iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam a prática do professor no que se refere ao uso de abordagens e metodologias a partir de uma série de competências sugeridas para a inserção dos jovens na vida adulta. Especificamente sobre a Língua Portuguesa, uma das principais competências que o estudante deve ter ao finalizar o Ensino Médio, segundo os PCN, é saber "analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos aos seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção" (BRASIL, 2000, p. 8). Diante disso, a questão que surge nesse cenário é por que muitos estudantes surdos terminam a educação básica e até mesmo ingressam na universidade sem dominar nem mesmo os elementos básicos da gramática na compreensão e produção de textos escritos em português.

Desde o ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.626, o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) é um direito dos surdos, uma vez que o artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, prevê que seja ofertada, "obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras² e também da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos" (BRASIL, 2005). Tendo em vista tais pressupostos, este texto propõe uma reflexão sobre a relação entre as concepções de gramática e de língua portuguesa e o processo de ensino-aprendizagem de L2 para (e por) surdos, através dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi investigar em que medida essas concepções de estudantes surdos universitários podem auxiliar o trabalho do professor de português escrito como L2.

Assim, o artigo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, é feita uma revisão teórica sobre as concepções de gramática propostas por Possenti (1996) e Travaglia (2009). Na segunda seção, por sua vez, discute-se sobre a contribuição da linguística para o ensino de línguas e de gramática e, nesse ínterim, para o ensino de segunda língua, a partir das reflexões de Lobato

² Língua Brasileira de Sinais.

(2015), Kato (2005) e outros. A terceira seção apresenta a metodologia empregada e a última seção, por fim, traz a análise dos dados obtidos, a partir da aplicação de um questionário à quatro estudantes surdas universitárias (cf. Apêndice), levantando-se uma discussão acerca dos resultados.

1. Concepções de gramática e língua portuguesa

Possenti (1996, p. 63) discute que a palavra “gramática” significa “conjunto de regras” e que esta definição pode ser compreendida de diversas maneiras, a saber:

- 1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas;
- 2) conjunto de regras *que são* seguidas e
- 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

A primeira definição é em geral a que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, conhecida como *normativa* ou *prescritiva*, como orienta Possenti (1996). Ainda para o autor, essas gramáticas se destinam:

a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). (1996, p. 64)

A segunda definição, por sua vez, está presente no trabalho dos linguistas, “cuja preocupação é *descrever* e/ou *explicar* as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 1996, p. 65). Neste tipo de trabalho, a preocupação principal é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras que os falantes utilizam de fato. Possenti (op. cit.) acrescenta que podem existir “diferenças entre as regras que precisam ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais”.

Já a terceira definição de gramática, como conjunto de regras *que o falante domina*, diz respeito à gramática internalizada que está presente na mente dos falantes. Assim sendo, este tipo de gramática “refere-se a hipótese sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências

de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 69).

A todas essas definições de gramática acima apresentadas corresponde uma concepção diferente de *língua*. Para a gramática normativa, a língua é vista como uma forma de expressão observada e produzida por pessoas cultas e tem a escrita como modelo que representa a própria língua. A gramática descritiva, no entanto, encara a língua falada ou escrita como sendo um dado variável e, por isso, não busca uma uniformidade linguística. No caso da gramática internalizada, a língua se desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria natureza humana e não depende de processos de escolarização (POSSENTI, 1996).

Além dessas três concepções de gramática e de língua, Travaglia (2009) apresenta outros tipos de gramática cujo critério está relacionado à estrutura e funcionamento da língua e por seus objetos de estudo, como: gramática implícita, gramática explícita, gramática reflexiva, gramática contrastiva, gramática geral, gramática universal, gramática histórica e gramática comparada.

A *gramática implícita*, também conhecida como gramática do inconsciente, diz respeito à competência linguística internalizada em todos os seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo) e que o falante não tem consciência dela. Por outro lado, a *gramática explícita*, também conhecida como gramática teórica, é representada pelos estudos linguísticos que procuram, por meio do uso de metalinguagem sobre a língua, apresentar sua estrutura e funcionamento (TRAVAGLIA, 2009).

Quanto à *gramática reflexiva*, esta é tida como a “gramática em explicitação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33) e representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua. A *gramática contrastiva*, por sua vez, descreve duas línguas ao mesmo tempo e é muito útil no processo de ensino para identificar semelhanças e diferenças entre variedades de uma mesma língua, como esclarece Travaglia (op. cit).

A *gramática geral* compara várias línguas a fim de formular princípios gerais aos quais todas as línguas obedecem, procurando identificar uma definição de uma língua humana possível. Nesse sentido, a *gramática universal* também é uma gramática comparada, pois procura descrever e classificar os fatos linguísticos observados universalmente e, por isso, nem sempre há uma distinção entre gramática geral e gramática universal (TRAVAGLIA, 2009).

Diferentemente dos outros tipos de gramática, de caráter mais sincrônico, já descritas acima, a *gramática histórica* e a *gramática comparada* visam a descrições diacrônicas. A gramática histórica estuda a origem e a evolução das línguas e a gramática comparada, em específico, “estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos em comuns” (TRAVAGLIA, 2009, p. 37).

Assim, Travaglia ressalta que essas definições são importantes para o trabalho com o ensino de gramática, pois cada um desses tipos resulta em atividades diferentes em sala de aula. Posto isso, a seção a seguir relaciona o conhecimento da linguística com o processo de ensino de línguas a partir da reflexão sobre a renovação do ensino de gramática na escola.

2. Linguística, gramática e ensino de línguas

Uma das questões que tem se tornado motivo de debate e de pesquisas nos últimos anos se trata das contribuições da linguística para o ensino de línguas e, mais especificamente, para o ensino da língua portuguesa. Trabalhos como o de Ilari (1985; 2009), Salles (2005), Kato (2005), Pilati et al (2011), Vicente e Pilati (2012) e Lobato (2015), dentre outros, discutem sobre os subsídios que essa ciência que estuda a linguagem pode prestar ao ensino de português. Contudo, como esclarece Lobato (2015, p. 44), “trata-se de uma contribuição indireta, que não pode servir de texto para uso em aula de língua, podendo, entretanto, servir de fundamento para a elaboração de tal manual”.

A linguística teórica traz um campo de pesquisa, para o conhecimento do professor de línguas, centrado na ideia de renovação do ensino de gramática a partir da adoção de uma postura científica. Isso pode ser feito pelo abandono “do ensino gramatical taxionômico, aquele que não tem nenhum objetivo de reflexão sobre a língua”. Sendo assim, “a gramática deve ser vista como um modo interessante de se desenvolver o pensamento científico e de ajudar a compreender a natureza das línguas humanas” (LOBATO, 2015, p. 13).

Lobato (2015), refletindo sobre o ensino de gramática do português como língua materna, sugere o uso de duas propriedades, com base nas diretrizes dos PCN: (i) o procedimento de descoberta e (ii) a metodologia de eliciação. A primeira propriedade consiste em levar o estudante à descoberta a partir do contato com os dados da própria língua e sem um ensino taxionômico. A segunda propriedade, por sua vez, diz respeito a uma metodologia que direcione

o estudante a fazer as suas próprias conclusões e desenvolver o seu conhecimento sobre a língua.

Por outro lado, no caso de estudantes que não têm o português como primeira língua, situação de muitos surdos brasileiros, Lobato argumenta que:

(...) urge também que não se ignore o fato de haver comunidades bilíngues no Brasil, onde o português entra como língua aprendida na escola. Caso se tente alfabetizar em português um aluno que não fale esta língua, o que acontecerá muito provavelmente (e é o que tem acontecido na realidade) é que esse aluno não terá bom rendimento em sua aprendizagem e se sentirá inferiorizado e com complexos que repercutirão em sua vida futura. O que se deveria fazer é alfabetizar em português, mas através do uso da língua que ele conhece e aprendeu em casa. Desse modo, não se estará desestimulando a aprendizagem nem se estará formando pessoas com vistas ao fracasso. Para tal, no entanto, seria necessário que se elaborassem descrições dessas línguas não oficiais, tal como são faladas na comunidade, e do português que esses falantes utilizam, pois, com certeza, não é esse o português literário que se tenta ensinar nas escolas (LOBATO, 2015, p. 51).

Este “fracasso” no ensino de português como outra língua traz consequências para o conhecimento de muitos alunos surdos, em especial, ao finalizarem o Ensino Médio e chegarem ao ensino superior, pois estes estudantes não conseguem expressar claramente as suas ideias em português, o que impede seu melhor desenvolvimento no meio acadêmico e em outros contextos. Dessa forma, a solução proposta por Lobato, de se usar uma gramática contrastiva no ensino de português como outra língua, a partir das descrições das línguas envolvidas (Libras e Português), evitaria esse fracasso. Além disso, no que se refere em específico à descrição da aprendizagem do português como segunda língua (L2) pelos surdos, os estudos linguísticos fornecerão base para a explicação da formação do fenômeno de *interlíngua*. O termo *interlíngua* é aqui usado no sentido proposto por Selinker (1972 apud ELLIS, 1997) em referência ao sistema linguístico construído pelo aprendiz de L2 com base em sua L1. O conhecimento das etapas de *interlíngua* poderá auxiliar o professor na construção das sequências didáticas e no ensino de gramática.

Nesse sentido, nas pesquisas sobre o desenvolvimento do sistema linguístico da L2 na aprendizagem da língua escrita temos também os estudos de Kato (2005) sobre a *gramática do letrado*.

A gramática do letrado, por meio de uma reflexão sobre o conhecimento linguístico da criança e do adulto letrado, discute sobre as semelhanças entre a

aquisição de uma L2 e a aprendizagem da escrita levando-se em consideração o conceito de Gramática Universal para a língua oral e para a gramática do falante escolarizado. Cumpre esclarecer, no entanto, que Kato aborda sobre aprendizagem da escrita como um processo de L2 em referência à aquisição da língua falada como um processo de primeira língua (L1), tendo em vista que, no primeiro caso, essa aprendizagem acontece geralmente em ambiente escolar.

Desse modo, Kato (2005, p. 1) aponta que “a gramática da fala e a ‘gramática’ da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua”. Dessa forma, a autora apresenta as seguintes similaridades nesses processos:

(...) as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas; nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição³; o processo, nos dois casos é, essencialmente consciente; acredita-se, nos dois casos, que o sucesso depende de dados positivos e negativos; em geral, o processo nas duas ‘aquisições’ é vagaroso e não instantâneo e nos dois casos, há mais diferenças individuais (KATO, 2005, p. 6).

Assim, Kato (2005) argumenta que a gramática da escrita, diferentemente da fala, não é adquirida, mas sim aprendida, pois se dá por meio de regras, e não de princípios e parâmetros (cf. CHOMSKY 1981).

Posto isso, ressalta-se que essas breves considerações de cunho linguístico contribuem para a reflexão sobre o ensino de línguas e, particularmente, sobre o ensino de gramática em ambiente formal como L1 e L2. Tendo em vista tais pressupostos teóricos, as próximas seções apresentam a metodologia e a análise de dados, respectivamente.

3. Metodologia

A fim de alcançar o objetivo proposto pelo estudo, ou seja, identificar as concepções de gramática e de língua portuguesa de estudantes surdos universitários, foram convidadas quatro estudantes surdas, do Curso Letras-Libras de uma universidade pública brasileira, para responder a um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, e dividido em duas partes (cf. Apêndice). A primeira parte teve por objetivo identificar os dados pessoais das

³ Considera-se que a idade crítica para a aquisição de língua seja por volta dos seis anos.

participantes, tais como o nome, a idade, o grau e a aquisição da surdez⁴. Já a segunda parte procura traçar o perfil linguístico das participantes no que se refere ao uso da Libras e do português, bem como suas concepções de gramática.

Com base na primeira parte do questionário, apresentamos no quadro 1 abaixo os dados pessoais das participantes. Para preservar a identidade das participantes, nomes fictícios são utilizados.

Participantes	Idade	Aquisição da Surdez	Grau de Surdez	Idade do aprendizado da Libras
Ana	30 anos	Congênita	Profundo	17 anos
Joana	33 anos	Congênita	Profundo	12 anos
Maria	28 anos	Congênita	Profundo	11 anos
Rosa	22 anos	Congênita	Moderado	10 anos

Quadro 1. Perfil das participantes

Todas as participantes são surdas congênitas, com grau de surdez moderado e profundo e aprenderam a Libras na adolescência, entre as idades de 10 a 17 anos. Com base nessas informações, na próxima seção, os dados linguísticos são descritos e discutidos à luz do referencial teórico selecionado.

4. Análise e discussão dos dados

Esta seção apresenta e discute os resultados da segunda parte do questionário coletado partindo-se da ideia de que o processo de ensino/aprendizagem de gramática e de língua portuguesa é uma atividade complexa principalmente quando desenvolvido em um contexto de segunda língua. Os dados apresentados abaixo são reproduzidos conforme o original.

As participantes descrevem que aprenderam a Libras fora do ambiente familiar, ou seja, na escola e/ou em cursos de língua. Além disso, elas utilizam o português escrito no dia-a-dia, especialmente na internet, no celular e no trabalho, mas preferem se comunicar em Libras em atividades do cotidiano.

Um ponto importante que as participantes informam é que nenhuma delas estudou em uma escola bilíngue, antes, porém, em escolas inclusivas e regulares. Dessa forma, as aulas de língua portuguesa não eram separadas dos

⁴ A audição considerada normal se situa entre 0 a 16 dB e entre 250 a 4000 Hz. Acima de 16 dB já é considerada perda auditiva. Os graus de surdez variam em *leve* (perda de 16 a 40 dB), *moderada* (41 a 55 dB), *moderada severa* (56 a 70 dB), *severa* (71 a 90 dB) e *profunda* (mais de 90 dB) (Fonte: BRASIL, 1997).

estudantes ouvintes e a metodologia empregada era a do português como L1, diferentemente do recomendado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), em que as aulas devem ser desenvolvidas com metodologia de L2. Por esse motivo, quando questionadas se gostavam das aulas de português na escola, eis os relatos de duas participantes:

Não, porque não falava bem e não escutava pronúncias. (Ana)

Não, a professora ensina o conteúdo para o foco ouvintes mais difícil.
(Joana)

Por outro lado, Maria e Rosa explicam que:

Sim, porque eu gosta português preciso aprender escrito conhecimento importante comunicação própria língua. (Maria)

Sim. É muito importante de português na escola, porque quero muito aprende melhor de português. Gosta interessante de português muito importante, mas sou muito de português não é dificuldade esquecer de português, agora vontade mais aprende profundo de português. (Rosa)

Para Maria e Rosa, aprender português é importante, no entanto, elas percebem a necessidade de desenvolverem melhor a modalidade escrita, devido à dificuldade de se expressarem nessa segunda língua. No que se refere em específico à concepção de gramática que estas estudantes possuem, foram obtidos os seguintes resultados:

Entendo por regras de escrita da língua oficial do país. (Ana)

No passado que eu não aprendeu nada por gramática e os verbos. (Joana)

Mais ou menos pouco difícil gramática por causa português. Gramática importante conhecimento gramática foco verbo contexto português preciso compreendi ler gramática. (Maria)

Mais ou menos, mas quero mais estudar de gramática a palavras de conhecimento por gramática. (Rosa)

As concepções de gramática das participantes coincidem com a primeira definição apresentada por Possenti (1996), como regras *que devem ser seguidas*, isto se dá devido ao fato de na escola se enfatizar, por meio das gramáticas pedagógicas de cunho prescritivo, o uso da variedade padrão com foco na escrita como um modelo que representa a própria língua. As participantes Joana, Maria

e Rosa ressaltam ainda que não compreendem bem o que é gramática porque a acham difícil e relacionam este conhecimento ao estudo dos verbos do português. Com essas respostas, sinaliza-se a emergência de se repensar o ensino de gramática também a estudantes surdos, pois verifica-se um conhecimento muito limitado deste conceito e, assim, o professor de português como L2 precisa fornecer subsídios para os estudantes de fato compreenderem a função da gramática no ensino de língua portuguesa como L2. Isso pode ser feito por meio do uso de uma gramática contrastiva, como sugerido por Kato (2005) e explicitado por Travaglia (2009), em que se apresentem as semelhanças e as diferenças entre as línguas portuguesa e de sinais.

Em relação à maior dificuldade na aprendizagem do português, as participantes explicam que:

No significado das palavras e na elaboração de textos. (Ana)

É dificuldade com texto que alguns não conhece as palavras. Não tinha de Libras que a professora explicando oralizado para ouvintes. (Joana)

Sim, porque acho dificuldade português surdo não entende ler todo muito diferentes palavra principal contexto português treinar mais ler aprender pois saber quero significar português próprio texto. (Maria)

Tudos. Maior dificuldade de ler, escrever, gramática, as vezes eu conseguir entender de português mais ou menos. (Rosa)

As respostas acima indicam dificuldades de diversas ordens, desde a compreensão no nível semântico de itens lexicais à produção textual em português. Joana aponta também que o seu aprendizado do português ocorreu em um ambiente sem o uso da Libras e este fato dificultou o seu processo de aprendizagem, pois o foco do ensino estava voltado para os ouvintes. Maria, por sua vez, expõe que a sua dificuldade está na leitura relacionada à grande quantidade de palavras desconhecidas, isto acontece porque um dos focos principais dos aprendizes de L2 é compreender o significado das palavras na língua-alvo. Já a Rosa generaliza a sua resposta dizendo que a sua dificuldade está em “tudos”: ler, escrever e gramática. Esta situação sugere que o professor de português como L2 de surdos forneça um *input* linguístico a partir do conhecimento que o estudante possui de sua primeira língua, a Libras, pois os aprendizes de L2, de um modo geral, embasam-se nas estratégias de produção de sua L1 quando eles não têm estabelecidas as estratégias da L2 e precisam se comunicar nesta L2. Então, o professor precisa estar ciente desses fenômenos,

pois, à medida que o estudante surdo entra em contato com o *input* da L2, neste caso da gramática da língua portuguesa em sua modalidade escrita, fará relações desta com a L1 já adquirida, como salienta Kato (2005), surgindo-se assim o processo de interlíngua.

Por fim, na questão sobre se as participantes se acham capazes de ler, interpretar e produzir os mais diferentes tipos de textos em língua portuguesa e por quê, eis as respostas:

Não muito, porque eu travo e não consigo produzir vários tipos de textos de forma fluida. Eu apenas me considero capaz de ler e interpretar. (Ana)

É mais difícil entender ler o texto com contexto do livro e artigo. A professora não ensina o português adaptação para surdos que eu não aprendeu nada o português. (Joana)

Sim. Estou conseguir ler diferentes matéria livros mas mais difícil livros muito profunda mais leve fácil revista, jornal e gíria gosta ler simples. (Maria)

Sim uso ler de jornal todos os dia mais consegue entender, só problema jornal dentro palavras mas difícil ou não conhecer. Mais não uso de revista, livro etc. Porque não tem adaptação é problema um língua portuguesa. (Rosa)

As participantes relatam a dificuldade da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros, em especial de livros, artigos, jornais, revistas e assim por diante. Joana diz que sua professora de português não lhe ensinou com metodologia própria para surdos e ela considera que “não aprendeu nada de português” e, por isso, sente dificuldades em entender e ler textos. Maria descreve que sua dificuldade parte de textos com conteúdos mais profundos e diz que prefere ler “textos mais fáceis de compreender”. Rosa declara que textos sem adaptação para surdos são um problema para ela na compreensão da língua portuguesa. Desse modo, estas respostas indicam a importância de se trabalhar diferentes gêneros textuais, desmistificando-os como mais ou menos difíceis. Além disso, o uso de diferentes gêneros permite a identificação da escrita inserida em diversos contextos discursivos e possibilita a formação do pensamento abstrato, através da reflexão e condução de próprias conclusões dos aprendizes sobre a construção da gramática da L2, como Lobato (2015) recomenda.

Considerações finais

Este artigo procurou relacionar as principais discussões acerca das concepções de gramática e de língua portuguesa com a linguística e o ensino de línguas, enfocando-se o processo de ensino/aprendizagem do português como segunda língua por (e para) surdos.

Sendo assim, é importante que o professor de português como L2 de surdos conheça todas as concepções e os tipos de gramática ao desenvolver as suas atividades em sala de aula, lembrando-se, porém, que não é possível utilizar a mesma metodologia de ensino do português como L1.

As concepções de gramática e de língua portuguesa identificadas nas respostas das participantes surdas deixam claro a necessidade de se renovar o ensino de português para este público de uma forma que fuja do método tradicionalmente usado, ou seja, de um ensino com metodologia de L1 e sem contextualização das funções linguísticas da língua portuguesa em seus diversos usos discursivos. Nesse sentido, a linguística traz contribuições sobre o importante papel da gramática no ensino de línguas, pois assim como para o falante de português como primeira língua o aprendizado da escrita é um processo de segunda língua, da mesma forma ocorre para o surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais como L1, considerando-se, porém, as suas diferenças.

No entanto, salienta-se neste trabalho de que ainda é preciso ampliar as pesquisas sobre a construção do conhecimento gramatical da língua portuguesa por surdos para compreender de que forma ocorre o processamento mental linguístico desta L2 por parte do aprendiz, a partir de dados da formação da interlíngua, de modo a contribuir com o trabalho do professor na elaboração de materiais didáticos e sequências de ensino. Por isso, a relação entre a linguística e o ensino de línguas é essencial.

Referências

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência auditiva**. Brasília: SEESP/MEC, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Ensino Médio**. Brasília: SEESP/MEC, 2000.

_____. **Decreto-Lei nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de 22/04/02 e o art. 18 da Lei nº. 10.098 de 19/12/00. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
Acesso em 06 de ago. 2015.

- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University, Press, 1997.
- ILARI, R. A. **Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. 2009. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3 Acesso em 11 de ago. 2015.
- KATO, M. A. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M. A.; E. KOLLER, J. T. & LEMOS, A. S. (orgs). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.
- LOBATO, L.; PILATI et al (org.). **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.
- PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. **Educação linguística e ensino de gramática na educação básica**. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- SALLES, H. M. M. L. **A língua portuguesa na escola: por uma educação científica**. Brasília: SBPC, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VICENTE, Helena. G; PILATI, Eloísa. **Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Verbum – Cadernos de PósGraduação, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279> Acesso em 20 de ago. 2015.

Apêndice

Questionário

Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Qual o seu grau de surdez? ☐ leve ☐ moderada ☐ severa ☐ profunda

Quando você ficou surdo (a)?

☐ nasceu surdo (a)

☐ ficou surdo (a) com a idade de _____ anos. Causa: _____

Dados Linguísticos

1. Quando você aprendeu LIBRAS?

2. Em que lugar você aprendeu LIBRAS?

☐ Casa ☐ Escola ☐ Trabalho ☐ Outro: _____

3. Você acha que você conhece bem a LIBRAS? ☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos

4. Sua família fala a LIBRAS? ☐ sim ☐ não ☐ às vezes

5. Qual a língua que você mais usa?

☐ LIBRAS ☐ Português Oral ☐ Português-Por-Escrito

6. Em que situações você usa o Português-Por-Escrito?

☐ Internet ☐ Celular ☐ Trabalho ☐ Universidade ☐ Outros: _____

7. Durante o seu período escolar (Ensino Fundamental e Médio), você estudou em qual tipo de escola?

☐ Especial ☐ Inclusiva ☐ Bilíngue ☐ Outra: _____

8. Na escola, as suas aulas de língua portuguesa eram separadas dos alunos ouvintes?

☐ sim ☐ não

9. Você gostava das aulas de português na escola? Por quê?

10. O que você entende por gramática?

11. Qual é a sua maior dificuldade na aprendizagem do Português?

12. Você se acha capaz de ler, interpretar e produzir os mais diferentes tipos de textos em língua portuguesa? Por quê?