

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F339	Fenômenos linguísticos e fatos de linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-760-4 DOI 10.22533/at.ed.604192511 1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Sendo a Linguística conceituada como a ciência que estuda os fatos da linguagem, entendê-la, assim como seus fenômenos, é crucial, visto que a língua, como ferramenta de comunicação, compreensão e atuação no mundo, abrange dimensões que interessam a todas as atividades humanas, ainda mais no que abrange a área da educação.

Fenômenos Linguísticos e Fatos da Linguagem apresenta reflexões perpassando a heterogeneidade social, no que abrange a variação linguística, que nem sempre é devidamente reconhecida e pode levar ao preconceito e à discriminação. Dentro dessas diversidades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada, aqui são analisadas desde, em pesquisas filológicas, a historiografia da linguística no Brasil, passando pela análise da língua em um único núcleo familiar até setores mais específicos como o ambiente jurídico, onde o operador do Direito tem os argumentos por ele utilizados como principal instrumento de trabalho. Falando em argumento, um recorte de uma pesquisa de mestrado apresenta como objeto de ensino da Língua Inglesa o gênero textual: “comentário argumentativo do Facebook”.

A educação está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. No que se refere especificamente à linguagem não é diferente. Assim, há a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar também à educação inclusiva. Aqui são apresentados olhares em diferentes perspectivas: aliados a neurociências; à luz da produção linguística em Libras; numa perspectiva racial e social, associando aulas de Língua Portuguesa ao combate ao racismo estrutural imerso na sociedade, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção de identidade; através de concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente que influenciaram a educação de surdos.

Finalmente, não há como discorrer sobre fenômenos linguísticos sem passar pela escrita. Baseando-se nas concepções de escrita que a definem como dom, como consequência e como trabalho, sendo a última proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa, aqui encontramos uma análise de qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Para os estudiosos da ciência, este livro traz pesquisas que, além de contribuir significativamente para a construção do conhecimento, nos levam a refletir sobre fenômenos e fatos tão inerentes a aquilo que faz parte do cotidiano de qualquer um: a linguagem.

Angela M. Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” COMO GÊNERO TEXTUAL	
Daniele Conde Peres Resende Eliana Merlin Deganutti de Barros Rodrigo de Souza Poletto	
DOI 10.22533/at.ed.6041925111	
CAPÍTULO 2	11
A POLÍTICA DO ARMAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL À LUZ DA ANÁLISE FILOLÓGICA NOS TEXTOS BÍBLICOS	
Renato Faria da Gama Alessandra Rocha Melo Alonso Castro Colares Junior Sandro Reis Rocha Barros Rosalee Santos Crespo Istoe	
DOI 10.22533/at.ed.6041925112	
CAPÍTULO 3	17
ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	
Cássio Joaquim Gomes Elaine Aparecida dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6041925113	
CAPÍTULO 4	34
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES	
Luiz Antonio Zancanaro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6041925114	
CAPÍTULO 5	46
AS DIFERENÇAS E A DIVERSIDADE DA LÍNGUA E SEUS REFLEXOS SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA	
Juliete Maganha Silva Eliana Crispim França Luquetti Shirlena Campos de Souza Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6041925115	
CAPÍTULO 6	58
AS FONTES DO DE GESTIS MENDI DE SAA E O TRABALHO FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO	
Leonardo Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.6041925116	
CAPÍTULO 7	71
CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) NO DECORRER HISTÓRICO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	
Rogers Rocha Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6041925117	

CAPÍTULO 8	81
DO BUROCRATÊS À POPULARIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: A SOCIOLOGIA DE PODER EXPLICANDO A LINGUAGEM CIDADÃ	
Humberto Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.6041925118	
CAPÍTULO 9	96
EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DE UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	
Cássia da França Gomes Baptista	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
Lucas Capita Quarto	
Fabio Luiz Fully Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6041925119	
CAPÍTULO 10	105
ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3	
Rogers Rocha	
Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60419251110	
CAPÍTULO 11	119
HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA 5ª SÉRIE: MECANISMOS DE JUNÇÃO E TRADIÇÃO DISCURSIVA EM FOCO	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251111	
CAPÍTULO 12	131
LINGUAGEM JURÍDICA	
Adelcio Machado dos Santos	
Evelyn Scapin	
DOI 10.22533/at.ed.60419251112	
CAPÍTULO 13	147
METODOLOGIAS ATIVAS E <i>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES</i> : UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima	
Laís Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.60419251113	
CAPÍTULO 14	160
MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO	
Rafael Garcia Madalen Eiras	
DOI 10.22533/at.ed.60419251114	

CAPÍTULO 15	171
PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Débora Cristina Longo Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.60419251115	
CAPÍTULO 16	183
QUANDO OS FENÔMENOS FONOLÓGICOS SE ENCONTRAM - O FALAR FORTALEZENSE	
Giorgya Lima Justy de Freitas	
Patrícia Carla Oliveira Marinho Santana	
DOI 10.22533/at.ed.60419251116	
CAPÍTULO 17	189
UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA	
Katuscia Lucas Severino	
DOI 10.22533/at.ed.60419251117	
CAPÍTULO 18	203
A ESTABILIDADE DO USO DAS PREPOSIÇÕES A E EM LIGADAS A CIRCUNSTÂNCIAS LOCATIVAS NO PORTUGUÊS MODERNO E SEU COMPORTAMENTO NO BRASIL	
José Carlos Alves de Azeredo Júnior	
Thiago Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251118	
SOBRE A ORGANIZADORA	217
ÍNDICE REMISSIVO	218

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES

Luiz Antonio Zancanaro Júnior

Centro Universitário Avantis – UNIAVAN –
Balneário Camboriú – SC

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo verificar através da aplicação de testes para avaliação da compreensão e da produção em Libras, com base no uso dos temas do cotidiano, o desempenho linguístico de estudantes surdos de Ensino Médio (EM) com faixa etária entre 14 e 18 anos. Todos os testes aplicados foram apresentados com recurso de computadores. Para o teste de demonstração, compuseram-se duas tarefas e para o de avaliação outras três tarefas, duas com a finalidade de verificar a compreensão e uma para verificação da produção em Libras. Para análise de dados foram considerados os resultados das avaliações dos participantes. Assim, na amostra final foram analisados os dados de 5 participantes da Educação Inclusiva (EI) e 4 participantes da Educação Bilíngue (EB). Os resultados evidenciaram que houve melhor desempenho na compreensão e produção dos participantes do grupo que recebeu EB quando comparados aos participantes do grupo de EI. Acredita-se que os participantes do grupo da EB apresentaram melhor desempenho por compartilharem a mesma língua e cultura, afinidades e por terem iniciado a aquisição da

linguagem em Libras, como L1, precocemente.
PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de língua de sinais. Educação inclusiva. Educação bilíngue.

ACQUISITION OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE WITHIN THE SCHOOL CONTEXT: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN INCLUSIVE AND BILINGUAL SCHOOLS

ABSTRACT: The present study had as objective to verify through a test of evaluation of comprehension and production in Libras, based on the use of the language in daily contexts, the linguistic development and the performance of deaf students of High School (HS) with age group between 14 and 18 years old. All applied tests were presented with computers. For the demonstration test, we composed two tasks and for the evaluation three other tasks, two for the purpose of verifying comprehension and one for verifying production in Libras. Based on the answers given to the questionnaire applied, we defined the profiles of the participants and made the selection of them. From this, 5 IE participants and 4 BE participants could have their data considered for qualitative and quantitative analyzes. The results evidenced the confirmation of the hypotheses presented for the BE group, because they shared the same language and culture, affinities and that had the acquisition of the language in Libras as L1 early.

KEYWORDS: Sign language acquisition. Inclusive education. Bilingual education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a compreensão de como acontece o processo de escolarização dos surdos na educação, contextualizando a análise do desempenho linguístico nas políticas educacionais em relação aos movimentos políticos. A política educacional precisa passar por grandes transformações, incorporando as reivindicações dos movimentos surdos em defesa da Língua de Sinais e sua valorização no contexto escolar bilíngue para surdos, bem como, políticas brasileiras sociais como principal estratégia de luta por uma educação inclusiva de qualidade. Essa mudança paradigma é muito importante, e várias pesquisas contribuem para este advento, tais como: os Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 1997; 1999; QUADROS; PERLIN, 2007) e os documentos internacionais que são imprescindíveis na defesa de direitos humanos igualitário, como é o caso da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) que demonstra a comunidade linguística surda como minoria, e este documento visa garantir os direitos destes sobre a dignidade, a acessibilidade e diminuindo assim, a exclusão e o preconceito em relação e este grupo social.

É importante esclarecer que no Brasil existe dois ambientes de contextos escolares distintos oferecidos aos surdos, um as escolas bilíngues que referem-se ao ensino de duas línguas para os surdos: forma espontânea e natural como primeira língua (L1) Libras dando-se através do contato com outros usuários surdos e o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), visto que é a língua majoritária no Brasil. Já no contexto educacional inclusivo, os surdos têm o direito da matrícula garantido para o acesso à escola e deve contar com um profissional tradutor intérprete de Libras, que é o responsável em traduzir de uma língua fonte para uma língua-alvo, mediando a comunicação com demais colegas, professores e funcionários do ambiente escolar que conhecem um pouco a língua do surdo e/ou não.

Contextualizado o cenário político que delimitou esta investigação, o principal objetivo deste trabalho é apresentar resultados de um estudo comparativo de verificação, através de testes de avaliação da compreensão e produção em Libras como L1, o desempenho linguístico de estudantes surdos de Ensino Médio, entre 14 e 18 anos, com históricos educacionais distintos: de educação bilíngue (EB) e de educação inclusiva (EI). Para tanto, é importante que tenham passado pela aquisição da Libras como L1 até os 7 anos de idade, e que, a partir dos 7 anos, o contato com a língua de sinais diário some mais 7 anos (dos 7 até os 14 anos de idade), ainda que sejam filhos de pais ouvintes.

Algumas pesquisas já desenvolvidas no Brasil e no exterior (Sacks, 1990; Capovilla et al., 2005; Hrastinski; Ronnie, 2016) indicam que há um número significativo

de alunos surdos que frequentaram vários anos na escola inclusiva e não apresentam bom desempenho quando comparados aos alunos ouvintes, apesar de surdos e ouvintes terem capacidades cognitivas semelhantes. O evidente sistema de ensino, não adequado, denuncia os dados mostrando a necessidade de urgência de mudança, para favorecer o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

Nossa intenção nada mais é que obter subsídios e aprofundar à discussão da política linguística e educacional voltadas à educação de surdos, ao analisar o nível de compreensão e de produção em Libras, considerando a prioridade da língua de sinais, que é a língua natural da comunidade surda e a partir de então, fazer uma reflexão sobre experiências concretas dentro desta realidade.

2 | A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS FILHAS DE OUVINTES

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição de Libras por crianças surdas filhas de pais surdos datam dos anos de 1990. As pesquisadoras mencionadas (KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS, 1995; 1997; QUADROS; CRUZ, 2011) realizaram pesquisas em aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de surdos e verificaram que as produções delas se equiparam às de ouvintes, visto que, estão fazendo isso naturalmente. A capacidade de produzir, se desenvolver e compreender é a mesma para os dois perfis de crianças, ainda que as línguas se apresentem em modalidades diferentes. No caso de língua de sinais é uma modalidade espaço-visual, visto que constitui um meio de comunicação produzido por movimentos das mãos, do corpo e além da expressão facial em um espaço à frente do corpo, ou seja, as informações linguísticas são percebidas diretamente pela visão. Já, a língua falada é representada por uma língua de modalidade oral-auditiva, por utilizar os sons articulados percebidos pela audição e produzidos pela fala. O *input* ao qual estão expostas é que vai proporcionar essa aquisição espontânea e natural, uma vez que a criança está inserida num contexto familiar em que tem a oportunidade de adquirir e interagir na língua dos pais.

Quadros em suas pesquisas com crianças surdas (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997) revelou a importância do contato precoce com uma língua de sinais, porém, sendo filhas de pais ouvintes que utilizam exclusivamente uma língua oral, não há uma relação de identificação nesse contexto, uma vez que são desprovidos da exposição a esta língua. Sendo assim, essas crianças poderão ficar sem linguagem, visto que não adquiriram nem a língua dos surdos, tampouco a dos ouvintes. Em alguns casos, essas famílias poderão desenvolver uma forma de comunicação caseira, através de gestos convencionalizados e restritos a esse ambiente familiar.

Em outro momento Quadros (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997; CRUZ; QUADROS, 2011) comprova que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, por não

serem expostas à língua de sinais, sistema natural para a comunicação e identificação com a família, sofrem uma aquisição de linguagem tardia. Se esses surdos não têm o contato com a própria língua materna, há outras formas de comunicação que os filhos surdos podem estabelecer com seus pais ouvintes, mesmo que eles não saibam uma língua de sinais. Nesses casos, poderá ocorrer importantes limitações na comunicação, inclusive com a sua família, algo extremamente sério e relevante para o seu desenvolvimento, sobretudo porque poderá levar-lhes ao isolamento social.

No contexto escolar no processo de aquisição, a maioria dos pais ouvintes das crianças surdas tem completo desconhecimento a língua de sinais como L1, e é comum identificarmos essa escassez de linguagem em crianças surdas quando chegam à escola comum (educação inclusiva), essas crianças por não possuírem uma linguagem definida com uma língua, não apresentarão bons resultados na aquisição a língua majoritária como L2 na modalidade escrita se ao mesmo tempo necessitam iniciar o processo de aquisição da língua de sinais como L1, isto sem dúvidas implica em uma aquisição tardia da linguagem. Há também os casos em que a família recusa-se a aceitar que seu filho surdo adquira a língua de sinais, já que a mesma pode optar pela orientação oralista, sendo que esta é uma forma de trabalho que se baseia na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo o uso de sinais, onde o indivíduo deve falar, a fim de se tornar normal dentro de uma sociedade ouvinte.

Atualmente uma pequena parte das famílias tem demonstrado uma grande preocupação em procurar uma escola educação bilíngue para surdos, onde o processo de ensino-aprendizagem é muito diferente da escola inclusiva, o ensino dá-se através das duas línguas, onde as crianças surdas têm o acesso ao contexto escolar a partir de um adulto surdo, que possui a mesma identidade e cultura surda facilitando assim a comunicação e o aprendizado. No que se refere a isto Quadros (1997, p. 30), afirma que:

A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de adultos apresenta grandes vantagens dentro da proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

Quando a criança chega à escola sem ter adquirido linguagem é fundamental que o trabalho seja direcionado para esse processo através de uma língua visual-espacial. A aquisição da linguagem em seu processo favorece o desenvolvimento também das relações sociais, de seu modo de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000, p. 31): “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro,

é efeito das relações sociais vivenciadas” através da linguagem.

Sendo assim, a aquisição da língua de sinais por surdos filhos de pais ouvintes, poderá acontecer em ambientes institucionais como: escola, clínicas e locais que ofereçam atendimento especializado. Embora seja imprescindível a necessidade de pais ouvintes aprenderem Libras, não identifica essa questão como singular e como problemática: podendo sim ao indivíduo surdo aprender língua materna em um contexto institucional. O aprendizado da língua de sinais somente poderá ocorrer na interação com adultos surdos que apresentarem a elas o funcionamento linguístico de uma língua de sinais por meio de atividades discursivas, da interação com outros adultos surdos que sejam professores naquela escola e outros profissionais surdos usuários da língua de sinais; também com professores ouvintes fluentes e que se comunicam através da Libras durante o cotidiano escolar.

Cabe salientar, ainda, sobre a importância de os pais ouvintes aprenderem a Libras para se comunicarem na língua do seu filho surdo, contribuindo assim para o desenvolvimento da aquisição da linguagem dele. Por meio do interesse constante dos pais em procurar condições que levem a entenderem a língua de seu filho, esse surdo se sentirá mais encorajado a aprender sua língua e valorizá-la.

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

O procedimento adotado apresenta-se em cinco tarefas, descritas a seguir, os participantes surdos desta pesquisa foram convidados a participar de testes aplicados que foram apresentados com recurso de computadores. Para o teste de demonstração, compuseram-se duas tarefas e para o de avaliação, outras três tarefas, duas com a finalidade de verificar a compreensão e uma para verificação da produção em Libras.

No quadro da compreensão (nos testes de demonstração e de avaliação) há duas tarefas diferentes, sendo que, na primeira tarefa os participantes assistem aos vídeos sinalizados, e após a visualização de cada vídeo, visualizam diferentes imagens e selecionam a opção de resposta que corresponde exatamente ao conteúdo do vídeo sinalizado. Na segunda tarefa, os itens de vídeos sinalizados são mais longos e vocabulários extenso, é mais complexo, o participante assiste a vídeos sinalizados e, após a visualização de cada vídeo, os participantes respondem a questões de múltipla escolha, também sinalizadas. As duas tarefas da compreensão são diferentes, porque os vídeos sinalizados são os mesmos, mas a alternativa dessas tarefas é diferente, nível de complexidade fácil e difícil.

As formas de avaliar a compreensão no teste de demonstração podem ser, por exemplo, informais (demonstração do significado no mesmo treino), onde o pesquisador tem oportunidade de dialogar com os participantes em situações de interação natural, evitando assim constrangimentos. Ao verificar que os mesmos não haviam entendido, o pesquisador pode auxiliar por meio de demonstrações, nessa etapa. No caso do teste de avaliação, os participantes assistiram ao vídeo individualmente, sem contato

com os demais participantes, para a avaliação da compreensão.

Após o término do teste de avaliação da compreensão, iniciou-se a aplicação do teste de avaliação da produção. O desenho animado, apresentado na avaliação da produção é um recorte de uma história de “Mr Bean – *Prison Break*”, com um minuto de duração. O participante entendendo a história vista, em seguida, podia começar a narrar o que assistiu, que foi registrado por meio de filmagem. No caso da produção não houve o planejamento e preparação antes de treinar porque os participantes são surdos e usuários de Libras como L1, eles produziram naturalmente a narração de suas histórias, na compreensão ao assistir ao vídeo.

Realizou-se visita à estudantes de uma escola inclusiva (EI), na microrregião de Itajaí/SC e à estudantes de uma escola bilíngue para surdos na cidade de Santa Maria/RS. Essa decisão deu-se pelo fato de o Estado de Santa Catarina não possuir uma escola bilíngue (EB) para surdos. Os testes foram realizados com 9 participantes, 5 participantes do grupo da EI e 4 participantes no grupo da EB que tenham passado pela aquisição da Libras como L1 até os 7 anos de idade, e que, a partir dos 7 anos, o contato com a língua de sinais diário some mais 7 anos (dos 7 até os 14 anos de idade), ainda que sejam filhos de pais ouvintes na amostra final foram analisados os dados que foram considerados os resultados das avaliações.

Após a coleta dos dados obtidos com a aplicação dos testes, para as questões dos participantes foram registradas as respostas, para fazer a análise dos dados utilizando o desempenho dos participantes na avaliação da compreensão foi pontualidade a quantidade de acertos dos itens nas tarefas. Na análise do desempenho da produção foi considerada a qualidade da narrativa e a quantidade de vocabulário. Através dos resultados dos dados foram gerados os gráficos da comparação do grupo de surdos que frequentam a educação inclusiva e educação bilíngue em relação ao desempenho linguístico.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da aplicação do teste da avaliação foram analisados a partir da verificação do desempenho dos participantes que formam os grupos: educação inclusiva e educação bilíngue. Além disso, a partir dos achados deste estudo é discutida a relação do desempenho linguístico que possa haver entre os dois contextos de ensino. Os resultados gerados a partir dos dados coletados, geraram o gráfico abaixo, com a aplicação dos instrumentos de avaliação da compreensão nas duas tarefas e do teste de avaliação da produção, haja vista que o grupo da EB alcançou melhores percentuais em todos os testes.

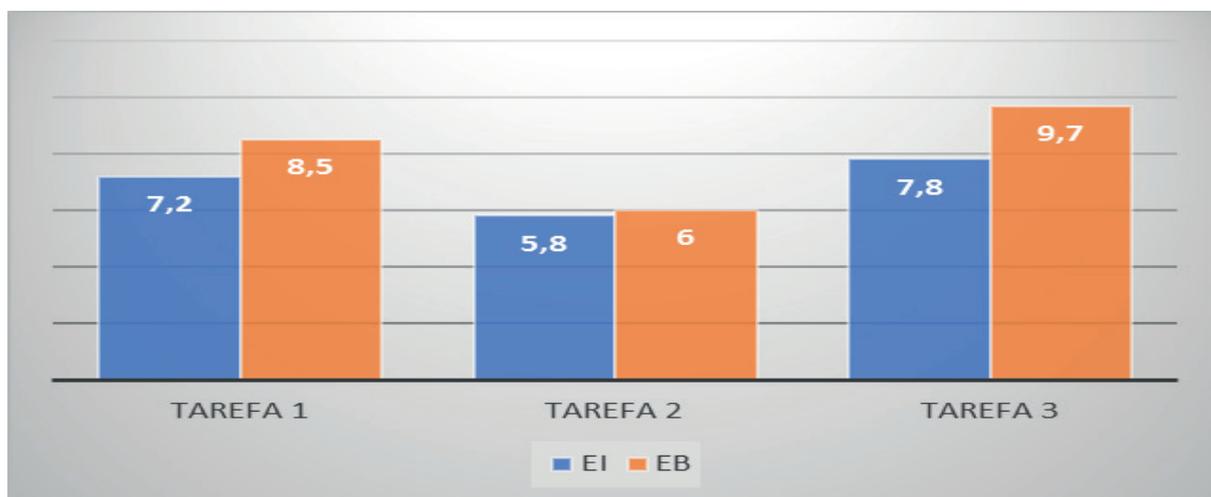


Gráfico 1 – Resultados da aplicação dos instrumentos de coleta e geração de dados por grupo

Podemos constatar um bom desempenho dos participantes da educação bilíngue na tarefa de compreensão. A exposição à língua exerceu grande influência no desempenho do grupo, comprovado com os acertos computados.

Considerando a média de acertos dos grupos, é possível observar uma diferença de pontuação de acertos entre as tarefas 01 e 02. Podemos considerar que a tarefa 01 foi organizada em um nível de compreensão apresentada entre 7,2 e 8,5, há o suporte por meio de imagens selecionadas que contribuem para o entendimento das questões. Na tarefa 02 os dois grupos apresentam a pontuação abaixo de 6 pontos, uma vez que tarefa 02 é de maior complexidade. Analisando especificamente cada tarefa, de modo geral, é possível afirmar que os participantes do grupo da Educação Bilíngue obtiveram bom aproveitamento no que tange à compreensão nas duas tarefas.

Diante disso, verificamos uma média de resultados aproximados no que se refere à produção da narração apresentada pelos surdos, com 1,9% de diferença entre os grupos. Numa perspectiva geral, é possível perceber que o grupo da EB apresentou muito bom desempenho.

Considerando os resultados graficamente apresentados, podemos, também, relacionar o bom desempenho dos participantes da EB aos seus históricos de exposição linguística à Libras e seus processos de aquisição da linguagem dos 4 aos 7 anos de idade, reconsiderando, pois, que o acesso à Libras em ternos de idade é igual para os dois grupos.

Já, para os da EI, esse desempenho pode ser considerado razoável, de modo geral, e se pode levar em conta a situação de privação da língua e a falta de estímulo à linguagem que por algum tempo não foi proporcionada a esses surdos e também de 4 anos aos 7 anos.

Vale lembrar que no grupo com histórico escolar de EI os surdos não tiveram até o momento encontro com seus pares em sala de aula, interação na mesma língua ou reconhecimento acerca da identidade surda através do outro, uma vez que nesse contexto sempre foram os únicos surdos, ainda que com a presença de intérprete de

Libras. O convívio com ouvintes tampouco possibilitou a interação com esse aluno surdo, sobretudo porque são poucos os que se interessam pela língua de sinais e pela melhoria desse contato direto, sem que seja necessário passar pela mediação do profissional intérprete. Diante disso, deparamo-nos com possíveis casos de aquisição de linguagem tardia, como já descreveram alguns autores mencionados por Cruz (2016), quando destaca as desvantagens linguísticas encontradas no grupo tardio de aquisição de línguas de sinais por surdos evidenciadas em investigações referências da área (MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 1993; QUADROS; CRUZ, 2011; FERJAN RAMÍREZ; LIEBERMAN; MAYBERRY, 2012). Nesse sentido, os estudos revelam que os surdos com início da aquisição tardia têm desenvolvimentos inferiores quando comparados aos nativos ou surdos com aquisição precoce, com diferença da compreensão e da produção.

Os sujeitos que tiveram a oportunidade de frequentar uma educação bilíngue, alguns participantes dos testes, comprovaram tanto na parte de compreensão quanto de produções linguísticas algumas vantagens em nível semelhantes ao de pessoas ouvintes em seu processo de escolarização e de aquisição da linguagem, pois tiveram priorizados os aspectos da sua língua, sobretudo o da modalidade espaço visual no acesso às informações e aos conteúdos. Ficou evidente que alguns dos surdos do grupo da EI não alcançaram o mesmo desempenho dos demais, possivelmente, devido à falta de condições durante a escolarização para se desenvolverem linguisticamente de forma completa, por interação em Libras no ambiente escolar inclusivo.

As leis asseguram o acesso à educação bilíngue, como o Decreto n. 5626/2005, que refere a garantia de acesso à Libras, como no Capítulo VII – realização de diagnóstico, atendimento precoce, e encaminhamento para a educação; orientações à família sobre implicações da surdez e do acesso à Libras desde o nascimento.

Os resultados do presente estudo podem ajudar e dar força à importância do início da aquisição da linguagem por surdos mais cedo possível para ocorrer o processo de aquisição normal, bem como é possível aprender uma segunda língua na modalidade escrita, como o Português. O Brasil avança com a Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) que aprova o plano nacional de Educação (PNE) que pode garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras (L1) e (LP) de 0-17 anos, Meta 4, que afirma:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Conforme o documento da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que orienta a preparação da escola, a qual precisa adaptar-se às pessoas com deficiências, bem como o PNE pode ofertar um espaço

bilíngue. Sugerimos que a Libras necessita ser incluída como disciplina curricular no ensino fundamental e médio, defendendo que a educação inclusiva é muito importante, uma vez que precisa mudar para melhorar o modelo de sociedade, onde há uma maior preocupação com o desempenho da escola bilíngue do que da educação inclusiva, nós precisamos lutar pela influência de ofertar e divulgar a Libras no paradigma da educação inclusiva.

Considerando que a escola tem um importante papel no processo de aquisição de Libras por surdos como L1, sugerimos que sejam incluídas propostas que possam ser implementadas nas escolas para que alunos surdos adquiram a Libras o mais cedo possível com quantidade e qualidade adequada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conduzir a investigação, elaboramos testes de compreensão da Libras e da produção em Libras visando verificar se haveria diferenças no desempenho linguístico entre estudantes surdos que frequentaram escolas com proposta educacional inclusiva ou escola bilíngue para surdos. Utilizamos análises das respostas sobre o teste envolvendo as questões sinalizadas, a fim de verificar a compreensão. O participante do EB apresentou bom desempenho com aquisição, comparando a EI, esta constatação foi constatada pelos erros percebidos nas respostas das tarefas.

De modo geral, os participantes do grupo que frequentam escolas bilíngues para surdos obtiveram melhores desempenho na produção em Libras, se comparado ao grupo de educação inclusiva. Os resultados da pesquisa evidenciam fortemente o desempenho melhor dos informantes da EB, que vêm de um contexto escolar o qual favoreceu esse desenvolvimento significativamente.

Para os testes de avaliação, os participantes da EI cometeram mais erros do que os da EB. Os resultados comprovam as desvantagens linguísticas, possivelmente, geradas pela falta de exposição e de contato com a língua, mesmo que em sala de aula com a presença de um intérprete de Libras, sem interação com os pares e demais colegas para a comunicação. Nesse contexto, o surdo acessa a escola inclusiva onde aprende a L1 com profissionais da educação, mas que não lhe favorecem na questão da aquisição da linguagem de forma natural como *input* linguístico ideal. É na educação bilíngue que a língua acontece de forma natural através da interação entre os sujeitos e propicia assim o desenvolvimento da linguagem.

A escola inclusiva, por vezes, não valoriza a Libras e a Língua Portuguesa igualmente, mas principalmente na instrução escolar é usado o português como língua do país, porque há maioria das falantes nativos do português, no caso de Libras é pequena a parcela, é minoritária. O respeito à língua materna é direito fundamental. Falta ainda a implementação da proposta da política educacional inclusiva de forma a garantir o acesso a um ambiente bilíngue desde a educação infantil, contudo, incluindo a Libras no currículo da educação básica, ampliando o acesso a um currículo que

abranja o português e a Libras aos alunos ouvintes e surdos que são ensino das duas línguas mais relevantes. É preciso um grande esforço em prol da qualidade na educação para diminuir as desigualdades linguísticas, quebrando barreiras que há na comunicação entre as duas línguas na relação dos educandos surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar. Para proporcionar a valorização da inclusão escolar devem se utilizar novas práticas educacionais favorecendo uma mudança de postura, dessa forma, oportunizando acessibilidade. A sociedade inclusiva pensa nos indivíduos em geral, de forma a não promover exclusão dos sujeitos, e que de forma coletiva adaptem-se as mudanças, visto que a inclusão é um processo legal e deve ser colocada em prática nas unidades escolares. Contudo, construindo uma sociedade que respeite e valorize a diversidade linguística de nosso país.

Hoje, o ensino de Libras como disciplina curricular tem sido implementada na maioria das instituições públicas e privadas, conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. O decreto menciona que os cursos da área de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia são obrigatórios a inserção da Libras em seu currículo e nos demais cursos do ensino superior profissional esta é uma disciplina optativa. Mas, o decreto ainda aponta ausência da inclusão da disciplina de libras na educação básica, ocorrendo assim um prejuízo social do surdo no contexto escolar, onde o aluno fica isolado, somente acompanhado da presença do profissional intérprete de Libras. Muitos alunos e cidadãos desconhecem a língua do surdo, em consequência da falta de divulgação da mesma em escolas regulares. Nesta pesquisa ficou claro através de seus resultados a fragilidade da EI, onde não alcançou-se o desempenho linguístico desejado, demonstrando um problema sério, onde há a necessidade de uma mudança no paradigma da educação de surdos, para que haja uma melhor inclusão do surdo, evitando assim, momentos de angústia e dificultando cada vez mais a comunicação dos mesmos.

A mudança de paradigma na sociedade hoje em dia vive uma determinada situação no atendimento as pessoas com deficiência no qual percebe inclusão. De acordo com Mantoan (2003) que declara que a inclusão escolar deve atender todos os alunos, onde devem frequentar a sala de ensino regular, não podendo haver a exclusão, inclusive dos surdos. Desta mesma maneira, existe a falta do ensino de Libras aos alunos em sala de aula. Muitas escolas ao receberem um aluno surdo, acabam isolando o aluno que acaba por ter sua aprendizagem prejudicada e atrasada, já que este é apenas acompanhado por um intérprete que não tem a função de docência, os alunos e os professores não sabem Libras, onde não ocorre uma boa interação em virtude da falta de comunicação. Ainda Mantoan (2003) afirma que a proposta das escolas inclusivas é uma nova organização do sistema educacional, onde é preciso que todos os alunos sejam assistidos, e a melhor estruturação da escola faz-se necessário. Neste sentido, acredita-se que a inclusão escolar precisa ter um sentido mais amplo, não incluindo somente os alunos surdos, mas a todos! Havendo com isso, a necessidade de adaptar a escola para melhor atendê-los.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova York, 2007. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/1187/convencaosobre-osdireitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 fev 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ago 2017.
- CAPOVILLA, F. C. et al. **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes**. Estudos de Psicologia, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005.
- CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira (Libras) precoce ou tardio**. 209f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FERJAN RAMIREZ, N.; LIEBERMAN, A.; MAYBERRY, R. The initial stages of language acquisition begun in adolescence: When late looks early. **Journal of Child Language**, p. 1-24, 2012.
- GÓES, M. C. R. de. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.
- HRASTINSKI, I.; RONNIE B. W. Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing in an ASL/English Bilingual Program. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 156-170, 2016.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS, Porto Alegre, 1994.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? porquê? como?. São Paulo: Moderna, 2003.
- MAYBERRY, R. **First-language acquisition after childhood differs from secondlanguage acquisition**: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 36, p. 1258-1270, 1993.
- MAYBERRY, R.; EICHEN, E. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. **Journal of Memory and Language**, v. 30, n. 4, p. 486-512, 1991.
- QUADROS, R. M de.; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 1995.
- QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

SACKS, O. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, C.B. **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração pública 81, 82, 88, 90, 91
Aquisição da escrita 119, 127, 130
Aquisição de língua de sinais 34
Armamento 11, 15

B

Bíblia Sagrada 11, 12
Brecha informacional 81, 82, 84

C

Cinema 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169
Comandos de escrita 17, 18, 22, 23, 31
Comunicação 3, 5, 13, 19, 22, 24, 35, 36, 37, 42, 43, 51, 71, 74, 76, 78, 79, 83, 85, 89, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 149, 152, 162, 173, 176, 179, 190, 191, 200, 210, 217
Concepção de língua(gem) 71, 78, 79, 192

D

Democracia 81, 82, 84, 85, 87, 90, 92, 131, 192, 193

E

Educação 9, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 71, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 158, 159, 182, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 217
Educação bilíngue 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 78, 79, 106
Educação inclusiva 34, 35, 37, 39, 41, 42, 96, 97
Ensino 1, 2, 3, 9, 10, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 73, 77, 78, 80, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 129, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 168, 171, 172, 173, 176, 180, 181, 182, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 217
Ensino a distância 171, 182
Ensino de língua 54, 77, 80, 118, 171, 182, 189, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202
Ensino fundamental 17, 18, 23, 32, 33, 42, 56, 80, 100, 104, 106, 119, 121, 122, 125, 129
Ensino híbrido 147, 148, 149, 150, 159
Equipe multidisciplinar 96, 98, 99, 102
Escola 10, 17, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 80, 98, 99, 101, 102, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 147, 148, 149, 152, 153, 158, 182, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 201, 202
Espanhol 66, 105, 106, 110, 111, 115, 116, 117, 205
Estímulos 96, 97, 98, 101, 134

Estratégia de Comunicação 105

Estudos anchietanos 58

F

Fenômenos fonéticos 183, 184

G

Gêneros textuais 1, 2, 10, 17, 107, 115, 154, 189, 201, 202

H

História 15, 24, 25, 39, 53, 62, 63, 70, 77, 78, 79, 110, 126, 130, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 186, 188, 192, 193, 194, 196, 197, 201, 215, 216

Historiografia da linguística 58, 59

I

Identidade 37, 40, 47, 51, 55, 57, 78, 87, 120, 161, 176, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200

Inclusão 4, 12, 15, 43, 44, 78, 84, 85, 86, 87, 96, 103, 106, 116, 158

Interação 3, 19, 22, 23, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 51, 55, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 92, 120, 133, 134, 137, 150, 151, 153, 157, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 190, 191, 197

L

Lei 14, 41, 44, 79, 80, 88, 106, 131, 139, 140, 143, 146, 193, 194, 201, 202, 203

Língua 1, 2, 9, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 159, 171, 175, 176, 182, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Língua de sinais 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 71, 76, 80, 117, 118

Linguagem cidadã 81, 82, 84, 91

Linguística 7, 11, 15, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 89, 92, 93, 108, 110, 117, 118, 119, 122, 126, 128, 129, 130, 158, 173, 174, 178, 182, 190, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 211, 216

Linguística histórica 130, 203, 204, 216

Livros didáticos 17, 18, 31, 195, 198

M

Mecanismos de junção 119

Metaplasmos 183, 187, 188

Metodologias ativas 147, 148, 149, 150, 152, 157, 158, 159

Motivação 20, 26, 30, 31, 32, 96, 97, 100, 102, 104, 129, 157

Mudança linguística 54, 130, 203

N

Narrativa 25, 39, 61, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 198, 199

P

Pistas de contextualização 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182

Política 11, 21, 35, 36, 41, 42, 45, 50, 60, 62, 65, 71, 72, 79, 82, 85, 93, 117, 165, 166, 198, 200, 215

Português moderno 203, 204, 206, 211, 213, 214, 215

Preposição 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214

Processos 40, 44, 50, 52, 62, 83, 85, 100, 102, 103, 130, 133, 136, 149, 150, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 197

Produção discursiva 189, 192, 198

R

Relações étnico-raciais 189, 194, 200, 201, 202

S

Santa Cruz 63, 66, 160, 162, 164, 165, 169

Sequência didática 1, 147, 152, 153, 158

Sociedade 11, 13, 16, 20, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 68, 69, 72, 73, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 116, 131, 134, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 166, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Surdo 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118

T

Tradição discursiva 119, 126, 130

Tradução intralinguística 81, 82

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-760-4



9 788572 477604