



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

GABRIEL MOTA DA CÂMARA

**O ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA ESCRITA PARA SURDOS QUE
TÊM A LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA**

BRASÍLIA

2014

GABRIEL MOTA DA CÂMARA

**O ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA ESCRITA PARA SURDOS QUE
TÊM A LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BRASÍLIA

2014

GABRIEL MOTA DA CÂMARA

**O ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA ESCRITA PARA SURDOS QUE
TÊM A LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Yûki Mukai – Universidade de Brasília
(Orientador)

Profa. Dra. Yuko Takano – Universidade de Brasília
(Examinadora)

Profa. Saori Nishihata – Universidade de Brasília
(Examinadora)

BRASÍLIA

2014

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo apoio em todas as áreas da minha vida e pelo incentivo acadêmico que me deram desde a minha infância até os dias atuais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado a vida, por ter cuidado de mim e ter realizado meus sonhos. A Ele toda honra e toda glória. Sem Ele eu nada seria e nada poderia fazer.

Aos meus pais por todo o apoio, por todo o amor que me deram e pelos ensinamentos sobre a vida. À minha mãe que é meu exemplo acadêmico desde criança e é nesse exemplo que eu me espelho e continuo me esforçando.

À minha família pela motivação e incentivo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, por ter me aceitado como orientando, me instruindo por um caminho de sucesso e por todo o ensinamento que me foi dado durante o curso.

Aos professores da área de Japonês da Universidade de Brasília, por me ensinarem grande parte do que sei hoje em relação à língua japonesa, por me ensinarem a “caminhar com meus próprios pés” e por todo o apoio concedido.

A todos os meus amigos, por sempre estarem comigo nos momentos difíceis me apoiando, brincando e me fazendo sorrir.

À professora Edeilce Buzar, por me aceitar em seu projeto no ano de 2013. Foi por meio deste que conheci a Escola Bilíngue de Taguatinga.

Aos professores e coordenadores da Escola Bilíngue, por se esforçarem para ceder horários para que eu pudesse lecionar.

Aos participantes da pesquisa, que se disponibilizaram tornando esse trabalho possível, a todos, muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa trata do ensino especial da língua japonesa para surdos em uma escola pública no Distrito Federal que tem como língua principal de ensino a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O objetivo é analisar o desenvolvimento do aprendizado dos participantes surdos em relação à escrita da língua japonesa e identificar os tipos de estratégias utilizadas para uma melhor assimilação da escrita japonesa, tanto na leitura quanto na escrita propriamente dita. A justificativa para este tema é que as pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira para surdos não são numerosas no Brasil, principalmente sobre o ensino especial da língua japonesa para surdos. Foram seis participantes da pesquisa, todos surdos com perda auditiva profunda. A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e sua natureza é o estudo de caso. Os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: questionário escrito, observação de aula participante, notas de campo e diários de pesquisa. Os resultados mostraram que o desenvolvimento destes alunos é regido por um ritmo próprio de aprendizagem e que suas estratégias mais comuns, para facilitar a assimilação da escrita japonesa, são estratégias mnemônicas de memorização.

Palavras-chave: Educação de surdos. Escrita da língua japonesa para surdos. LIBRAS. Educação especial.

ABSTRACT

This study deals with the Japanese language's special teaching for deaf in a public school located in the Distrito Federal that has the Brazilian Sign Language (LIBRAS) as main language for teaching. The goal is to analyze the learning's development of deaf participants in relation to the writing of the Japanese language and to identify the types of strategies used for better assimilation of Japanese writing and in reading as well. The justification for this theme is that researches on teaching foreign languages for deaf are not numerous in Brazil, mainly on Japanese language's special teaching for deaf. There were six participants in this research, all deaf with profound hearing loss. This study is characterized as qualitative and its nature is a case study. The following instruments were used for data collection: written questionnaire, classroom participant observation, field notes and diaries of research. The results showed that the development of these students is governed by a self-paced learning and their most common strategies to facilitate the assimilation of Japanese writing are mnemonic memorization strategies.

Keywords: Deaf education. Japanese written language to deaf. LIBRAS. Special education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERDAS AUDITIVAS	8
QUADRO 2 – QUADRO DE RUÍDOS	8
QUADRO 3 – TABELA DE <i>HIRAGANA</i>	15
QUADRO 4 – TABELA DE <i>KATAKANA</i>	16
QUADRO 5 – TABELA DE <i>DAKUON (HIRAGANA)</i>	17
QUADRO 6 – TABELA DE <i>HANDAKUON (HIRAGANA)</i>	17
QUADRO 7 – <i>YÔON (HIRAGANA)</i>	18
QUADRO 8 – PARTICIPANTES	22

LISTA DE SIGLAS

dB – Decibel

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	OBJETIVOS.....	2
1.2	PERGUNTAS DE PESQUISA	2
1.3	JUSTIFICATIVA.....	2
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	3
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	4
2.1	A LÍNGUA DE SINAIS	4
2.2	A SURDEZ.....	6
2.3	O SURDO NO MEIO EDUCACIONAL.....	9
2.4	A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	10
2.5	A LÍNGUA JAPONESA	13
3	METODOLOGIA.....	20
3.1	MÉTODO E NATUREZA DE PESQUISA	20
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
3.3	CURSO DE ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA JAPONESA	21
3.4	OS PARTICIPANTES	22
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	23
3.6	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	25
4.	DISCUSSÃO DOS DADOS.....	26
4.1	INFLUÊNCIAS DA LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA NO APRENDIZADO DO JAPONÊS.....	26
4.2	ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA EM JAPONÊS.....	28
5	CONCLUSÃO.....	32
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
5.2	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	34
5.3	CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA.....	35
5.4	SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS	35
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	38

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	39
---------------------------------	----

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada por um interesse próprio. Desde quando eu estava no segundo semestre do curso de Letras - Japonês na Universidade de Brasília (UnB), em 2011, me interessei por aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois constantemente via pessoas surdas se comunicando e passei a achar interessante uma língua sem a necessidade da fala. Tentei, por seis semestres seguidos, pegar a matéria de LIBRAS na UnB, porém as vagas sempre eram ocupadas antes mesmo de eu ter alguma chance, em uma época em que a LIBRAS ainda não era considerada matéria obrigatória para todos os cursos de Licenciatura. Não desisti, procurei em todos os lugares possíveis, onde eu poderia estudar essa língua de sinais. Em 2014, no início do ano, fui selecionado para o curso profissionalizante de intérprete de LIBRAS nível básico, com duração de seis meses, no Instituto Federal de Brasília (IFB). Lá tive uma melhor compreensão sobre a Língua Brasileira de Sinais e uma ótima base para dar continuidade nos estudos desta língua. Foi durante esse curso profissionalizante de intérprete de LIBRAS que me surgiu a curiosidade sobre como seria o ensino da língua japonesa para os surdos, mas aprender apenas o básico não seria suficiente para dar aula de japonês em LIBRAS, assim foi necessário um grande esforço para aprender além daquilo que me era ensinado. Ao término do curso no IFB fui estudar na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), onde se oferecem cursos de LIBRAS, fiz prova de nivelamento e logrei diretamente para o nível avançado. A partir dali vi que poderia iniciar meu projeto relacionado ao ensino de japonês para surdos.

O processo de alfabetização de alunos ouvintes é, de várias formas, diferente do processo de alfabetização de alunos surdos. Por exemplo, uma estratégia de crianças ouvintes na memorização do alfabeto do português é relacionar a letra pelo som da mesma e por palavras que ouvia. No caso do surdo portador de surdez profunda, que será tratado mais a frente no capítulo dos referenciais teóricos, não é possível tal estratégia. Além disso, ser alfabetizado no português, que está presente no cotidiano dos surdos brasileiros, é diferente de ser alfabetizado em uma língua estrangeira com grafia diferente da grafia latina, que é o caso do sistema de escrita japonesa.

1.1 Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar o desenvolvimento do aprendizado do sujeito surdo em relação à língua japonesa escrita. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos surdos para o aprendizado da leitura e escrita em japonês;
- b) Identificar a influência da língua portuguesa no aprendizado da língua japonesa.

1.2 Perguntas de pesquisa

Desta forma, surgiram as seguintes questões:

1. Como se dá o processo de aprendizagem, da língua japonesa escrita, de alunos surdos que têm a LIBRAS como língua materna?
2. Quais tipos de estratégias estes alunos surdos usam para uma melhor assimilação da escrita japonesa?

1.3 Justificativa

A justificativa para o tema escolhido é que as pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos não são muito numerosas no Brasil, principalmente em relação à língua japonesa. Esta pesquisa tem como intuito abrir portas para o ensino especial da língua japonesa às pessoas surdas portadoras de qualquer grau de perda auditiva e incentivar pesquisas relacionadas ao ensino especial da língua japonesa, principalmente para surdos.

1.4 Estrutura do trabalho

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro trata justamente da introdução, evidenciando a motivação, os objetivos e perguntas de pesquisa e também a justificativa da presente pesquisa. O segundo capítulo refere-se aos pressupostos teóricos trazendo apoio científico à pesquisa. Este está subdividido em cinco seções respectivamente: a língua de sinais; a surdez; o surdo no meio educacional; a educação de surdos e por fim a língua japonesa. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia da presente pesquisa. Este capítulo está subdividido em seis seções respectivamente: método e natureza de pesquisa; contexto da pesquisa; curso de alfabetização da língua japonesa; os participantes; instrumentos de coleta de dados; e procedimentos de análise dos dados. O quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados, sendo subdividido em duas seções: influências da LIBRAS como língua materna no aprendizado do japonês; e estratégias para o aprendizado da leitura e escrita em japonês. Por fim o quinto capítulo se refere à conclusão, subdividido em quatro seções: considerações finais; limitações da pesquisa; contribuições desta pesquisa; e sugestões para futuros estudos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo busca trazer à presente pesquisa, apoio científico através de pesquisas bibliográficas nas áreas de maior interesse deste trabalho. O presente capítulo é dividido em cinco seções, respectivamente: a língua de sinais; a surdez; o surdo no meio educacional; a educação de surdos e por fim a língua japonesa.

2.1 A língua de sinais

A língua de sinais é uma língua natural, assim como as línguas orais, foi criada e desenvolvida a partir de uma necessidade: a comunicação. É uma língua de modalidade visuo-espacial, diferente da modalidade oral-auditiva que é adotada pelas línguas orais. A Língua Brasileira de Sinais, assim como a língua portuguesa, segue o padrão de formação SVO (sujeito, verbo e objeto), no entanto não há conjugação verbal (SALLES et al., 2004). Salles diz que:

Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente [...](SALLES et al., 2004, p. 83).

Gesser (2009) completa dizendo que a língua de sinais pode ter um número elevado de sinais icônicos, no entanto não é uma língua exclusivamente icônica e tampouco essa característica de iconicidade é exclusiva das línguas de sinais, afinal pode-se perceber a presença desta nas línguas orais também, por meio das onomatopeias como “pingue-pongue”, “ziguezague”, “tique-taque”, etc.

Ao contrário do que muitos pensam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é uma língua universal. De acordo com Gesser (2009), é normal ter esse tipo de pensamento, “uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda a língua de sinais é um ‘código’ simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral”. Todavia esse é um pensamento errado, pois cada país possui sua própria língua de sinais, assim como possui sua própria língua oral. Diferentemente

do Gestuno¹, que é uma língua de sinais artificial e foi criada com o objetivo de estabelecer uma comunicação internacional como o Esperanto, a LIBRAS, por exemplo, é uma língua natural. A LIBRAS não segue uma unidade em todo o Brasil. Dizer que todos os surdos brasileiros se comunicam utilizando a mesma LIBRAS é o mesmo que dizer que o Brasil inteiro se comunica utilizando o mesmo português sem variações, ou seja, não é uma informação verdadeira. Em todas as línguas humanas há variedade e diversidade (GESSER, 2009, p. 39).

A língua de sinais tem estrutura própria independente da língua oral falada. Logo a LIBRAS não é a forma sinalizada do português, afirma Gesser (2009). Sua gramática foi reconhecida pela primeira vez em 1960 com o linguista William Stokoe. (GESSER, 2009, p. 13). Ao estudar a língua americana de sinais Stokoe definiu três parâmetros essenciais que compõem os sinais: configuração de mão; ponto de articulação ou locação e movimento. Posteriormente, na década de 1970 os linguistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima & Ursulla Bellugi (1979), a partir de estudos aprofundados da mesma língua de sinais antes estudada por Stokoe, definiram um quarto parâmetro essencial: a orientação da palma da mão, pois foi constatado que dois sinais que possuísem os mesmos outros três parâmetros poderiam ter seus significados alterados de acordo com a orientação da palma da mão. De acordo com Gesser (2009), “esse contraste de dois itens lexicais com base em um único componente recebe, em linguística, o nome de ‘par mínimo’”. Além disso, Gesser comenta:

As mãos não são o único veículo usado nas línguas de sinais para produzir informação linguística. Os surdos fazem uso extensivo de *marcadores não manuais*. Diferentes dos traços paralinguísticos das línguas orais (entonação, velocidade, ritmo, sotaque, expressões faciais, hesitações, entre outros), nas línguas de sinais, as *expressões faciais* (movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelha etc.) são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua. (GESSER, 2009, p. 18) (grifo do autor).

Então nas línguas de sinais são utilizados marcadores não manuais em concomitância com os movimentos manuais da mesma forma que na língua oral utiliza-se a paralinguística, ambos com o objetivo de introduzir uma informação a mais no discurso. Salles (2004) confirma o dizer de Gesser (2009) ao expressar que os traços suprasegmentais da língua oral assim como as expressões faciais da

¹ Língua de sinais artificial com objetivo de estabelecer comunicação internacional.

língua de sinais devem ser considerados parte da gramática da língua e não fatores paralinguísticos.

Desta forma pode-se perceber que a língua de sinais e as línguas orais têm muito em comum em relação à estruturação da língua, pois ambas são formadas de pequenas unidades que, juntas formam unidades maiores e de acordo com Salles (2004, p. 87) “todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de expressar qualquer ideia”.

2.2 A surdez

O som chega aos ouvidos na forma de ondas de pressão no ar, o qual é o principal meio de transmissão do som. De acordo com Rinaldi et al. (1997), quando as moléculas de ar vibram, elas se chocam e assim transmitem a energia do som umas para as outras, das moléculas mais próximas da fonte daquele som até as mais distantes, até que esta energia chegue ao ouvido e assim as ondas passam pelo canal auditivo atingindo uma membrana circular e flexível chamada tímpano, esta vibra na mesma frequência que as ondas, fazendo com que vibrem sequencialmente três ossos do ouvido médio (martelo, bigorna e estribo) que captam as vibrações e as intensificam até que estas vibrações são conduzidas ao ouvido interno. No ouvido interno há canais que contém um líquido aquoso. As vibrações que passaram do ouvido médio e foram conduzidas ao ouvido interno fazem esse líquido se mover, então as extremidades dos nervos sensitivos convertem tal movimento em sinais elétricos, que logo são enviados ao cérebro por meio do nervo auditivo (RINALDI et al. 1997, p. 23-26).

A unidade de medida de intensidade do som é chamada de bel, em homenagem ao cientista norte-americano e inventor do telefone Alexander Graham Bell. No entanto a unidade de medida bel é demasiada extensa em questão de magnitude de som, então foi decidido dividir o bel em seguimentos de um décimo, tornando assim a medida utilizada nos dias de hoje, denominada decibel. O decibel (dB) é aproximadamente a menor mudança detectável pela percepção humana de som. (BALLANTYNE, 1995, p. 48-49)

Como cita Rinaldi (1997) sobre a denominação de deficiência auditiva:

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. (RINALDI et al. 1997, p. 31)

Assim como o ouvido consiste funcionalmente de duas partes, a sensorineural ou neurosensorial e o aparelho condutivo (que tem como função conduzir o som para o ouvido interno), a surdez também é classificada em dois principais tipos, diz Ballantyne (1995, p. 62): “Condutiva, devido a qualquer afecção do aparelho condutivo; e sensorineural, devido a qualquer lesão da cóclea e do nervo auditivo”.

Quanto às perdas auditivas condutivas, Ballantyne (1995) comenta:

Basicamente, as perdas auditivas condutivas apresentam origem mecânica, e os sons que atingem o ouvido interno são simplesmente atenuados, ou seja, reduzidos em intensidade. Muitos casos podem ser melhorados, às vezes dramaticamente, por meios mecânicos (ou seja, cirúrgicos); e quando a cirurgia é contra-indicada ou recusada, o problema pode, habitualmente, ser corrigido por amplificação. A discriminação mal é afetada. (BALLANTYNE, 1995, p.62)

Quanto às perdas auditivas sensorineurais:

[...] em casos de surdez sensorineural, a perda auditiva é caracteristicamente maior para sons mais elevados do que para mais graves e, se falamos rápido demais, os sons consoantes agudos suaves são abafados pelas vogais graves de maior volume. A inteligibilidade sofre e somos solicitados a falar mais lentamente. (BALLANTYNE, 1995, p. 64)

É possível classificar as perdas auditivas em basicamente cinco tipos: normal, perda leve, moderada, severa e profunda, como segue no seguinte quadro:

Quadro 1 – Perdas auditivas

Grau de Surdez	Perda em dB
Normal	0 a 15
Leve	16 a 40
Moderada	41 a 55
Severa	71 a 90
Profunda	Acima de 90

(RINALDI et al., 1997, p. 47)

No entanto, é difícil saber o que cada grau de surdez deixa de captar apenas olhando o quadro de perdas auditivas, para isso segue o quadro seguinte com exemplos de tipos de ruídos e suas intensidades medidas em dB.

Quadro 2 – Quadro de ruídos

Qualidade do Som	Decibéis	Tipo de Ruído
Muito baixo	0 - 20	Farfalhar das folhas
Baixo	20 - 40	Conversação silenciosa
Moderado	40 – 60	Conversação normal
Alto	60 – 80	Ruído médio de fábrica ou trânsito
Muito Alto	80 – 100	Apito de guarda e ruído de caminhão
Ensurdecedor	100 – 120	Avião decolando

(RINALDI et al., 1997, p.47)

O grau de perda auditiva é determinado através de um exame chamado audiometria, realizada geralmente pelo profissional fonoaudiólogo ou otorrinolaringologista. Este exame avalia a capacidade do paciente para ouvir sons, existindo dois principais tipos: audiometria tonal e audiometria vocal. A audiometria tonal avalia as respostas do paciente a emissão de tons puros e a audiometria vocal avalia a compreensão do paciente da voz humana.

O exame é feito de forma indolor. O paciente é colocado em uma cabine acústica a fim de evitar os sons ambientais. O examinando deve colocar fones de ouvido para que possa iniciar o exame e deverá responder aos sons emitidos pelo examinador através de sinais previamente estabelecidos. Em outra parte do exame,

o paciente deve repetir palavras ditas pelo examinador. O resultado do exame é representado em um audiograma, um gráfico que mostra as respostas do paciente aos estímulos sonoros. Em diversos casos este exame ajuda a estabelecer a possibilidade de usar ou não o aparelho auditivo e seu tipo mais adequado. Em outras situações é possível também determinar o diagnóstico da perda auditiva.

2.3 O surdo no meio educacional

Rinaldi et al. (1997, p. 53) faz uma relação do tipo de surdez do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie – BIAP, e na Portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78, considerando:

Parcialmente surdo:

- a) PORTADOR DE SURDEZ LEVE - aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita.
- b) PORTADOR DE SURDEZ MODERADA – aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de língua e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Surdo:

- a) PORTADOR DE SURDEZ SEVERA – aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir língua. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
- b) PORTADOR DE SURDEZ PROFUNDA – aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da língua. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da língua oral. Assim também, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo “feedback” auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões.

2.4 A educação de surdos

Antes de tratarmos especificamente sobre a educação de surdos atualmente, é recomendável sabermos como se deu essa educação anteriormente, a partir de fatos históricos.

A educação de surdos no Brasil iniciou-se com a vinda do francês Harnest Huet, professor surdo experiente, em 1855 sob o convite de Dom Pedro II a fim de criar uma escola voltada para a educação de pessoas surdas. Dois anos depois, em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos, no Rio de Janeiro, intitulada inicialmente como Imperial Instituto dos Surdos - Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A criação deste instituto foi de suma

importância para o estabelecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pois a partir daquele momento os surdos que não interagiam com outros surdos passaram a ter contato dentro do instituto e assim, a língua de sinais francesa passa a ter influência na comunicação utilizada pelas pequenas comunidades que usavam seu próprio sistema de sinais. A partir dessa mistura entre a língua de sinais francesa e os sinais já existentes nas comunidades começa então a consolidar a Língua Brasileira de Sinais. Não somente a língua foi começando a se estabelecer, mas também traços culturais próprios da comunidade surda.

No final da segunda metade do século XVIII dois métodos entram em disputa, método gestual e método oral. O motivo era justamente a decisão do uso ou não da língua de sinais na educação dos surdos. No Congresso Internacional de Surdo-Mudez realizado em Milão, na Itália em 1880 houve uma votação referente a qual método seria mais adequado à educação dos surdos. Os professores surdos não tiveram direito a voto, logo o método oralista venceu e consolidou-se a proibição do uso da língua de sinais. Os adeptos do oralismo acreditavam que a língua de sinais impediria o desenvolvimento da língua oral. Por muito tempo a educação de surdos teve como método de ensino o oralismo. (SALLES, 2004, p. 55)

Em 1960 William Stokoe da Universidade de Gallaudet publicou “Sign Language Structure” onde analisa a língua de sinais americana (ASL) e constata que a ASL tem todas as características das línguas orais. Este estudo impulsionou vários estudos relacionados ao mesmo assunto nos Estados Unidos e na Europa (SOUZA, 2008, p. 28). O motivo do incentivo a esse tipo de pesquisa é justamente o fracasso que sucedeu ao adotar esse método. De acordo com Salles et al. (2004, p. 56) foi feito um estudo pela Universidade Gallaudet em 1972 revelando que o nível médio de leitura dos graduados surdos de 18 anos das escolas secundárias dos Estados Unidos era equivalente à leitura de uma criança ouvinte da quarta série. Então surge nos Estados Unidos uma nova abordagem chamada comunicação total.

A comunicação total, também conhecida como bimodalismo, representada pela Universidade Gallaudet, defende o uso da língua oral e da língua de sinais simultaneamente, e que se uma pessoa surda ou ouvinte se comunica em sinais sem utilizar a voz, esta deve mudar de comportamento e utilizar as duas simultaneamente como sugere a abordagem (BRITO, 1993, p. 8). Quadros (1997, p. 26) comenta sobre a comunicação total, expressando que esse sistema não é

eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois além de desconsiderar a riqueza da língua de sinais, concomitantemente desestrutura o português, sendo impossível preservar as estruturas das duas línguas (língua de sinais e língua oral) ao mesmo tempo. De acordo com Brito (1993, p. 7), a comunicação total, ou bimodalismo representa agora o maior obstáculo para o desenvolvimento da educação de surdos e que o maior desafio se tornou a busca por uma metodologia educacional mais eficiente à educação dos surdos.

Souza (2008, p. 30) relata que no fim da década de 70, nos Estados Unidos surge um movimento a favor das minorias linguísticas. Os surdos reivindicaram a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2), nasce assim uma nova abordagem, a abordagem bilíngue que diferentemente da abordagem bimodal (comunicação total), esta nova abordagem utiliza a língua de sinais como língua natural e, não mais a língua oral, mas a língua escrita, em momentos distintos dependendo da necessidade comunicativa do sujeito. De acordo com Quadros:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27)

Quadros completa:

Essa necessidade psicolinguística de uma proposta bilíngue está relacionada à concepção de Gramática Universal (Chomsky; Lasnik, 1991; Chomsky, 1981, 1986). Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. (QUADROS, 1997, p. 27)

Assim, não seria a língua portuguesa que acionaria este dispositivo do sujeito surdo justamente por causa de sua audição, mas a LIBRAS que se adquire de forma natural.

Na década de 80, o Brasil passa a caminhar em direção ao bilinguismo a partir de novas pesquisas realizadas enquanto aconteciam movimentos de

oficialização da LIBRAS como segunda língua do Brasil, sendo oficializado dia 24 de abril de 2002 pela lei nº 10.436, lei que garante ao surdo a LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Tempos depois, em 22 de dezembro de 2005, com o decreto nº 5626, os surdos passaram a ter direito ao profissional intérprete/tradutor de LIBRAS nas escolas e à aprendizagem do português como segunda língua, além de incluir a LIBRAS como disciplina obrigatória para os cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e em todos os cursos de licenciatura. Após esses acontecimentos, criou-se em 2006 o primeiro curso de licenciatura em Letras/Libras.

Quanto às três abordagens apresentadas, todas ainda se mostram presentes no Brasil, mas se acredita que hoje a abordagem mais indicada, levando em conta o desenvolvimento cognitivo e linguístico, é justamente a abordagem bilíngue para a educação de surdos.

2.5 A língua japonesa

Como no minicurso de japonês realizado por este autor para fins da presente pesquisa não foi ensinado ideograma (*kanji*), mas apenas *hiragana* visando a alfabetização, nesta parte não pretendo dar foco no ideograma, mas nos silabários, principalmente no *hiragana*, o qual vamos discutir logo mais.

De acordo com Mukai (2014, p. 7), “a ordem sintagmática canônica em japonês é SOB (sujeito-objeto-verbo), ou seja, o verbo vem no final da sentença, diferentemente da ordem padrão do português, que é SVO” (grifo do autor).

A língua japonesa consiste em três sistemas de escrita, desconsiderando a transcrição em letras romanas (rômaji). São eles: *hiragana*, *katakana* e *kanji*. Cada um destes sistemas tem sua origem na China, através da escrita ideográfica chinesa (MUKAI, 2014, p. 7; SUZUKI, 1985, p. 55).

De acordo com Fukasawa et al. (2001), não se sabe exatamente em que época os japoneses tiveram contato com a língua chinesa, mas tem-se a ideia de que o mesmo tenha ocorrido durante o império Han (III A.C – III D.C). Os primeiros textos produzidos por japoneses foram considerados como textos chineses

denominados *kanbun*, pois havia dificuldade na adaptação do chinês para línguas estrangeiras.

Com o tempo, esses textos chineses passam a ser traduzidos por letrados japoneses em um estilo denominado *kanbunkundoku*, literalmente, “leitura de textos chineses em japonês”. Os ideogramas, anteriormente utilizados em textos chineses, passam a sê-los também em textos de estrutura sintática japonesa, com o nome de *kanji*, literalmente, “grafia de kan” (FUKASAWA et al., 2001, p. 18)

Com isso, a parte fonética e a semântica do *kanji* fizeram com que surgissem duas maneiras de usar e de ler o mesmo ideograma chamadas *ondoku* e *kundoku* ou *onyomi* e *kunyomi*. De acordo com Fukasawa et al. (2001):

Ondoku é a leitura do ideograma a partir de seu som original adaptado à fonética japonesa.

Kundoku é a leitura do ideograma levando em consideração apenas a semântica do mesmo, adaptando a palavra em japonês com mesmo significado à leitura do *kanji*.

Como foi dito antes, todos os três sistemas de escrita utilizados no Japão derivam da escrita chinesa. O sistema *katakana* também tem sua origem na escrita chinesa, pois este é a simplificação de ideogramas, utilizado inicialmente pelos bonzos aprendizes ao fazerem anotações dos sutras escritos em chinês. Estas simplificações inicialmente não tinham um padrão determinado, por volta do século XI surgem as formas atuais de *katakana* (FUKASAWA et al., 2001, p. 20; SUZUKI, 1985, p. 59).

Enfim o *hiragana*, assim como o *katakana*, também é um sistema criado a partir de simplificações de ideogramas, porém, enquanto o *katakana* foi criado pelos bonzos o *hiragana* foi criado pelas mulheres da nobreza em uma época em que essas mulheres passaram a ter contato com a escrita, consolidando então seu próprio estilo cursivo de escrita (FUKASAWA et al., 2001, p. 20; SUZUKI, 1985, p. 59).

Cabe ressaltar que tanto o *hiragana* quanto o *katakana* são grafias silábicas e estes três sistemas de escrita aqui abordados são utilizados concomitantemente tendo basicamente as seguintes funções de acordo com Fukasawa et al. (2001, p. 21):

- a) *Kanji*: para grafar palavras ou partes de palavras que, por si só, exprimem conceitos, ideias ou noções;
- b) *Hiragana*: para grafar os elementos gramaticais (partículas, sufixos, etc) próprios da língua japonesa;
- c) *Katakana*: para grafar palavras de origem estrangeira.

De acordo com Fukasawa et al. (2001, p. 23) o silabário *hiragana* e *katakana* foram organizados em meados do século XI e recebeu o nome de *gojūonzu*, em português “quadro de cinquenta sílabas”, porém com a saída de cinco sílabas que não são utilizadas atualmente o “quadro de cinquenta sílabas” passou a ter 45 sílabas.

Quadro 3 – Tabela de *hiragana*

N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	AS	KA	A	
ん (n)	わ (wa)	ら (ra)	や (ya)	ま (ma)	は (ha)	な (na)	た (ta)	さ (sa)	か (ka)	あ (a)	A
		り (ri)		み (mi)	ひ (hi)	に (ni)	ち (chi)	し (shi)	き (ki)	い (i)	I
		る (ru)	ゆ (yu)	む (mu)	ふ (fu)	ぬ (nu)	つ (tsu)	す (su)	く (ku)	う (u)	U
		れ (re)		め (me)	へ (he)	ね (ne)	て (te)	せ (se)	け (ke)	え (e)	E
	を (wo/o)	ろ (ro)	よ (yo)	も (mo)	ほ (ho)	の (no)	と (to)	そ (so)	こ (ko)	お (o)	O

Quadro 4 – Tabela de Katakana

N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	SA	KA	A	
ン (n)	ワ (wa)	ラ (ra)	ヤ (ya)	マ (ma)	ハ (ha)	ナ (na)	タ (ta)	サ (sa)	カ (ka)	ア (a)	A
		リ (ri)		ミ (mi)	ヒ (hi)	ニ (ni)	チ (chi)	シ (shi)	キ (ki)	イ (i)	I
		ル (ru)	ユ (yu)	ム (mu)	フ (fu)	ヌ (nu)	ツ (tsu)	ス (su)	ク (ku)	ウ (u)	U
		レ (re)		メ (me)	ヘ (he)	ネ (ne)	テ (te)	セ (se)	ケ (ke)	エ (e)	E
	ヲ (wo/o)	ロ (ro)	ヨ (yo)	モ (mo)	ホ (ho)	ノ (no)	ト (to)	ソ (so)	コ (ko)	オ (o)	O

De acordo com os quadros de *hiragana* e *katakana*, as colunas horizontais são chamadas *dan*, existindo cinco *dan*, respectivamente *A dan*, *I dan*, *U dan*, *E dan* e *O dan*, sendo considerado de cima para baixo. As colunas verticais são chamadas de *gyô*, existindo dez *gyô* denominados respectivamente *A gyô*, *KA gyô*, *SA gyô*, *TA gyô*, *NA gyô*, *HA gyô*, *MA gyô*, *YA gyô*, *RA gyô* e *WA gyô*, considerando a ordem como sendo da direita para a esquerda. O “n” (ン) não é considerado nem como *dan* e nem como *gyô* (FUKASAWA et al., 2001, p. 23).

Fukasawa et al. (2001, p. 24) comenta que além das sílabas expostas no silabário abordado, existem também sílabas e sinais que têm papel importante na escrita japonesa.

- a) *Dakuon* – Sinal diacrítico posicionado na parte superior direita das sílabas pertencentes a *KA gyô*, *SA gyô*, *TA gyô* e *HA gyô*, indicando as transformações respectivamente para *GA gyô*, *ZA gyô*, *DA gyô* e *BA gyô*.

Quadro 5 – Tabela de *Dakuon* (hiragana)

HA	TA	SA	KA	
ば (ba)	だ (da)	ざ (za)	が (ga)	A
び (bi)	ぢ (ji)	じ (ji)	ぎ (gi)	I
ぶ (bu)	づ (zu)	ず (zu)	ぐ (gu)	U
べ (be)	で (de)	ぜ (ze)	げ (ge)	E
ぼ (bo)	ど (do)	ぞ (zo)	ご (go)	O

b) *Handakuon* – Assim como o *dakuon*, o *handakuon* também é um sinal diacrítico posicionado na parte superior direita das sílabas pertencentes somente a *HA gyô* indicando a mudança para *PA gyô*.

Quadro 6 – Tabela de *Handakuon* (hiragana)

HA	
ぱ (pa)	A
ぴ (pi)	I
ぷ (pu)	U
ぺ (pe)	E
ぽ (po)	O

- c) *Yôon* – São sons contraídos como *kya*, *kyu*, *kyo*, etc. Formam uma única sílaba e são escritos acoplando as sílabas *ya*, *yu* ou *yo* em tamanhos menores a outras sílabas que terminem com *l dan*.

Quadro 7 – *Yôon* (hiragana)

O	U	A	
きよ (kyo)	きゅ (kyu)	きゃ (kya)	KI
しよ (sho)	しゅ (shu)	しゃ (sha)	SHI
ちよ (cho)	ちゅ (chu)	ちゃ (cha)	CHI
によ (nyo)	にゅ (nyu)	にゃ (nya)	NI
ひよ (hyo)	ひゅ (hyu)	ひゃ (hya)	HI
みよ (myo)	みゅ (myu)	みゃ (mya)	MI
りよ (ryo)	りゅ (ryu)	りゃ (rya)	RI
ぎよ (gyo)	ぎゅ (gyu)	ぎゃ (gya)	GI
じよ (jyo)	じゅ (jyu)	じゃ (jya)	JI
ぢよ (jyo)	ぢゅ (jyu)	ぢゃ (jya)	JI
びよ (byo)	びゅ (byu)	びゃ (bya)	BI
ぴよ (pyo)	ぴゅ (pyu)	ぴゃ (pya)	PI

- d) *Sokuon* – É considerada uma sílaba e tem como função provocar uma pequena interrupção na pronúncia do termo. (ex: 行ってください, sendo transcrito por *ittekudasai*, repetindo a última consoante antes de o sinal aparecer.)

e) *Chôon* – É um prolongamento do último som representado. Acrescentando あ、い、う、え ou お respectivamente às sílabas do *A dan*, *I dan*, *U dan*, *E dan* e *O dan*, é possível aplicar esse prolongamento. Por exemplo na palavra おかあさん sendo representado por *okaasan* (mãe). No caso das sílabas do *O dan*, normalmente se coloca *u* (う) a fim de prolongar o som do *O* e às vezes se põe o *O* (お).

Com isso se completa o sistema silábico japonês e cada um de seus componentes linguísticos.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia aplicada na presente pesquisa. Está dividido em cinco partes: a primeira trata da definição do método e da natureza da pesquisa; a segunda descreve o contexto em que a pesquisa foi realizada; a terceira parte tem o intuito de descrever os participantes; a quarta apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados; e a quinta seção relata o procedimento de análise dos dados.

3.1 Método e natureza de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa e sua natureza é o estudo de caso com observação participante.

As pesquisas qualitativas consistem, basicamente, nas seguintes características: o ambiente natural é a fonte dos dados, sendo valorizado pelo pesquisador o contato direto e prolongado com o ambiente e com o caso estudado; a escrita neste tipo de pesquisa é de grande importância. Os dados obtidos são declarados na forma de transcrições de gravações de áudio, vídeo, desenhos, observações do pesquisador e outros tipos de documentos, considerando o próprio pesquisador como principal instrumento. Estes dados coletados são majoritariamente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que os participantes dão às coisas é muito importante, considerando os pontos de vista como elementos essenciais; a análise dos dados tende a ser um processo indutivo. (GODOY, 1995)

De acordo com Telles (2002, p. 108), os estudos de caso são utilizados quando se pretende focar um evento pedagógico específico, um componente ou algum fenômeno referente à sua prática profissional. Telles (2002) comenta que:

[...] nos estudos de caso o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional. Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. (TELLES, 2002,108)

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Bilíngue de Taguatinga situada no Distrito Federal, cuja primeira língua para o ensino se dá em Libras e a segunda língua, o português escrito.

A Escola Bilíngue de Taguatinga é a primeira escola do Distrito Federal que leciona em Libras como língua principal. Esta iniciativa parte do pressuposto de que a educação bilíngue para surdos deve acontecer em locais onde a língua de comunicação e instrução seja a língua de sinais, que é a língua materna da maioria dos surdos. O pesquisador Fernando Capovilla, da Universidade de São Paulo, reforça esse pensamento a partir de uma pesquisa realizada entre 2001 e 2011 com nove mil e duzentos alunos surdos em todo o país, constatando que surdos aprendem mais e melhor nas escolas bilíngues, onde o ensino é todo feito por meio da língua de sinais e o português escrito é ensinado como segunda língua (REVISTA DA FENEIS, 2011, p. 23).

A Escola Bilíngue de Taguatinga é uma escola como todas as outras, que oferece as mesmas matérias das grades curriculares das escolas normais, no entanto as aulas não são ministradas em português, mas em LIBRAS e a matéria de espanhol desta escola foi substituída pela matéria de LIBRAS. Suas salas são normais, possuindo carteiras, cadeiras e quadro branco em cada uma delas. A escola possui um laboratório multimídia onde estão alocados computadores para uso dos alunos em momento de aula. Aparelhos de data show também são disponibilizados de acordo com o pedido de cada professor.

3.3 Curso de alfabetização da língua japonesa

Para esta pesquisa, foi realizado um pequeno curso com surdos no período da manhã tendo uma hora e meia por aula e com carga horária total de 10 horas e 30 minutos. As aulas, até a primeira semana, ocorriam três vezes na semana, na terça-feira, quarta-feira e sexta-feira, porém devido a alguns problemas, que relatarei mais a frente, a disponibilidade da escola para me ceder horários para lecionar passou a ser apenas uma vez na semana variando de segunda-feira à sexta-feira.

Este minicurso tem como propósito a alfabetização na língua japonesa escrita, sendo lecionada apenas a escrita *hiragana* de forma incompleta. Digo de forma incompleta, pois não foi ensinado *chôon* (prolongamento), *sokuon* (pequena interrupção na pronúncia do termo) e semivogais tais como きゃ、きゅ、きよ. Todas as aulas foram ministradas em LIBRAS, respeitando os princípios da escola e a cultura surda. O intuito desde o início era ensinar a língua japonesa escrita utilizando a LIBRAS em 100% das aulas, e assim foi feito. Evitei pronunciar os sons das sílabas por voz e utilizei da datilologia² como ferramenta para reproduzir a equivalência das sílabas do silabário *hiragana*.

3.4 Os participantes

Os participantes do curso foram os alunos surdos de duas turmas do 3º ano (3ºA e 3ºB) do Ensino Médio da Escola Bilíngue de Taguatinga, sendo 19 alunos no total. No entanto, os participantes da pesquisa são apenas os alunos portadores de surdez profunda, pois estes têm a LIBRAS como língua materna, ao contrário de muitos portadores de surdez leve ou moderada que, ainda que considerados surdos podem ter o português como língua materna. Inicialmente, no total, incluindo as duas turmas, eram 7 participantes surdos profundos no curso, porém 1 participante destes 7 só compareceu duas únicas vezes durante todo o curso, então foi decidido considerá-lo por falta de informações. Assim, os participantes desta pesquisa foram 6 alunos ao todo, todos surdos profundos, sendo 3 homens e 3 mulheres, todos maiores de idade, entre 18 e 22 anos. Dois destes participantes fazem projeto relacionado à cultura surda na UnB.

Os participantes portadores de surdez profunda são:

Quadro 8 – Participantes

3º ano A	3º ano B
Aluno G	Aluna A
Aluno V	Aluna E
Aluna L	Aluno S

² Datilologia é o alfabeto manual da língua de sinais.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados questionário escrito de sondagem, observação de aula participante, notas de campo e diários referentes às aulas ministradas em cada turma. Tais instrumentos foram escolhidos a fim de fazer a triangulação dos dados após recolhida a informação necessária. Estes instrumentos serão detalhados logo a seguir.

a) Questionários escritos

De acordo com Vieira Abrahão (2006), os questionários são instrumentos de coleta de dados que demandam menos tempo do que as entrevistas no momento da sua aplicação, no entanto deve-se ter cuidado na elaboração visando algumas questões específicas dos contextos dos participantes, como por exemplo, o nível de linguagem dos participantes, o nível de conhecimento dos mesmos, etc.

Decidi por aplicar apenas um questionário, no caso, o de sondagem do tipo aberto, pois surdos profundos têm grande dificuldade de escrever em português. Muitas das vezes se sentem desconfortáveis ao terem que ler ou escrever algo na língua portuguesa e é possível até que exista um bloqueio para este tipo de atividade. Então considerando essas questões decidi por investir mais na entrevista e passar um simples questionário de sondagem.

De acordo com Ferreira (2009, p. 1874), a sondagem é um “método de pesquisa que consiste em recolher dados parciais que permitam um resultado representativo do assunto em apreço”.

O questionário de sondagem foi aplicado com o objetivo de descrever os participantes da pesquisa. Este é composto por 14 questões sendo dividido em duas partes: a primeira pede informações simples como: nome, idade, naturalidade, profissão, a língua materna e línguas estrangeiras estudadas. A segunda parte, mais específica, solicita informações como: preferência entre ler ou escrever no geral, preferência entre ler ou escrever em japonês (*hiragana*), se a escrita *hiragana* é fácil

ou difícil de ser aprendida, se eles conseguem ver imagens relacionadas aos *hiragana* estudados, etc.

b) Observações de aula participante

As observações de aulas tornam possíveis os relatos sistemáticos das ações ocorridas que podem ser de grande relevância para a pesquisa. Vieira Abrahão (2006) cita dois tipos de observação: observação participante e não participante, ambas dependerão da atuação do pesquisador.

Nesta pesquisa, utilizei como tipo de observação a participante, que é aquela que o pesquisador se insere no contexto pesquisado. Este tipo de observação é frequentemente utilizado ao se fazer pesquisas qualitativas. Vieira Abrahão (2006, p. 226) diz que “a própria natureza de pesquisa na escola ou no contexto organizacional, implica que o pesquisador seja participante, embora na prática de observação participante possa haver diferentes níveis de envolvimento na situação da pesquisa”.

c) Notas de Campo

No que diz respeito às notas de campo, Vieira Abrahão (2006) explica que as notas de campo em sua maior parte se referem às informações não verbais, são comumente escritas de forma objetiva. As notas de campo procuram responder perguntas como: quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por que? Etc. Vieira Abrahão (2006, p. 226) cita que “ao escrever uma nota de campo, o pesquisador já estará realizando uma primeira análise, que será mais tarde refinada, provavelmente em seu diário de pesquisa”.

d) Diário de pesquisa

Vieira Abrahão (2006) explica que os diários de pesquisa atuam como suplementos para as notas de campo.

Em sala de aula, o observador escreve notas simples de forma objetiva que serão retomadas posteriormente pelo pesquisador para a produção dos seus diários de pesquisa. De acordo com Vieira Abrahão (2006, p. 226), os diários “[.] promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Comparados às notas de campo, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos.”

3.6 Procedimento de análise dos dados

O procedimento de análise dos dados obtidos dos sujeitos surdos profundos que fizeram o curso de 10 horas e 30 minutos de alfabetização da língua japonesa consiste em, sequencialmente, coletar os dados por meio dos instrumentos anteriormente citados, identificar as crenças dos participantes quanto ao estudo da língua japonesa escrita, categorizar os dados coletados, analisá-los e interpretá-los por meio da triangulação das informações visando identificar as estratégias utilizadas pelos participantes para o aprendizado da língua japonesa escrita e a influência que a segunda língua (português escrito) poderia exercer sobre seu aprendizado da língua estrangeira proposta na pesquisa.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo procura focar a análise e a discussão dos dados coletados e os resultados obtidos através dos mesmos. Este está dividido em duas seções: a primeira refere-se às influências da LIBRAS como língua materna no aprendizado do japonês, e a seção seguinte trata das estratégias utilizadas para uma melhor assimilação da escrita nesta língua, por meio da triangulação, ou seja, questionário, observações de aula participante, notas de campo e diários.

4.1 Influências da LIBRAS como língua materna no aprendizado do japonês

A partir do questionário aplicado foi possível extrair informações importantes como as dificuldades na leitura e na escrita e as estratégias utilizadas para assimilação do *hiragana*.

No que se refere à preferência em geral entre ler e escrever, na turma A, o aluno **G** disse preferir escrever e o aluno **V** disse preferir ler, mas não especificaram o porquê, simplesmente alegaram isso. Na turma B, os alunos **A**, **E** e **S** disseram preferir ler. Apenas o aluno **S** justificou, explicando ser mais fácil do que escrever. Da mesma forma responderam às questões relacionadas à preferência entre escrever ou ler em *hiragana* e sua dificuldade. Na turma A, o aluno **G** disse preferir ler, pois é mais fácil do que escrever, o participante **V** relatou que prefere escrever, pois é “legal”. Ambos responderam também que tanto escrever como ler *hiragana* é difícil. O aluno **G** alegou que ler os caracteres é um pouco mais fácil.

Na turma B, os alunos **A**, **E** e **S** tiveram a mesma opinião entre si, relatando que ler *hiragana* é mais fácil do que escrever. A aluna **E** disse que não consegue criar o caractere na hora de escrever, mas que ler é fácil, pois consegue ler todos. Isso se comprova juntamente às observações em diários. Essa aluna **E** era a que mais se destacava, tendo a maior porcentagem de acertos em relação às leituras e possuindo visivelmente uma memória mnemônica, pois em cada *hiragana* ensinado via uma imagem correspondente. O aluno **S** disse que a escrita do *hiragana* se torna difícil, pois os caracteres são numerosos e ele acaba esquecendo como escrever,

mas ler é mais fácil, pois a leitura é repetida mais vezes do que a escrita. A aluna **A** não justificou o porquê, mas para ela também ler é mais fácil do que escrever.

Nas observações em sala foi possível ver certa resistência no treino da escrita. Os alunos se divertiam ao treinarem a leitura do *hiragana*, mas ao treinarem a escrita, a maioria dos alunos apenas queria terminar logo, escrevendo de qualquer forma. Uma observação da aula, na turma A, escrita no diário do professor complementa o que acabou de ser dito.

Enquanto o professor ensinava a letra *ゝ*, os alunos **L** e **G** já estavam escrevendo os outros *hiragana* a partir do exemplo da folha de apoio entregue no início da aula, mesmo sendo avisados que só poderiam escrever após a explicação da ordem de traços e sua leitura, para que escrevessem corretamente. O exercício de escrita consistia em escrever cada caractere 5 vezes. Eles não sabiam nem mesmo a leitura daqueles *hiragana* que estavam antecipadamente escrevendo. No mesmo dia, durante a aula perguntaram ao professor se em suas aulas de japonês, ele também precisava copiar os conteúdos rapidamente para que ficasse livre e saísse mais rápido. Então com base nesse pensamento acredita-se que eles somente quiseram ficar livres do exercício de escrita.

É possível inferir que a resistência ao treinar a escrita, anteriormente citada, se dá pelo fato de que a língua materna destes alunos é a LIBRAS, cujo sistema de escrita é muito recente, não dominado pela maioria dos surdos, tomando forma no Brasil a partir de 1996 e ainda não recebendo espaço nas grades curriculares das escolas. Assim a intimidade com a escrita é menor do que a intimidade com a leitura. Por que a intimidade com a leitura é maior? Os surdos por serem sujeitos mais visuais, nascem com a necessidade de ler, mas não no sentido de ler palavras e sim ler expressões, ler momentos, ler sinais. Ler é uma ação que depende da visão, e esse sentido é o que os surdos têm de mais aguçado.

Ao contrário da escrita, a leitura do *hiragana* é feita na língua materna dos participantes, deixando-os mais a vontade para participarem da aula. A preferência pelo aprendizado da leitura foi bastante visível nas aulas. A partir das observações feitas em sala a maioria dos alunos se desmotivava quando tinha que escrever em *hiragana*, parecia um fardo que eles tinham que suportar, assim preferiam escrever rapidamente e se livrar deste fardo para voltar à sua zona de conforto, que é a leitura do *hiragana* em LIBRAS.

4.2 Estratégias para o aprendizado da leitura e escrita em japonês

Eu já tive a experiência de dar o mesmo conteúdo para alunos ouvintes e estes eram capazes de aprender até 3 famílias de *hiragana* por aula, com duração de 1 hora e 30 minutos, (por exemplo あ行、か行 e さ行) de maneira bem proveitosa, enquanto as aulas, também de 1 hora e 30 minutos, com os participantes surdos era bem proveitosa somente ao passar apenas uma família de *hiragana* por aula (por exemplo apenas あ行).

Aconteceu durante o minicurso proposto nesta pesquisa, para testar o aproveitamento da turma, decidi passar duas famílias em uma aula. Foi possível, porém o aproveitamento não foi satisfatório. Os alunos perderam a concentração ao fim da primeira família, se distraíram mais do que quando a aula era focada em apenas uma família de *hiragana*. Isso fazia com que esquecessem não só as leituras da segunda família estudada na aula, mas também a leitura da primeira família. Ou seja, neste caso, a quantidade de conteúdo novo prejudicou a qualidade da assimilação dos participantes, sendo possível ao final do curso, o ensino de 25 *hiragana* no total.

Outra parte do questionário foi sobre como os participantes memorizavam as 25 letras estudadas do sistema de escrita proposto.

Os alunos **A**, **E**, **G** e **V** não souberam responder essa parte, mas o aluno **S** disse que compara as letras com objetos e desenhos e depois passa para o *hiragana*. Ainda nesta parte do questionário, foi posto cada *hiragana* trabalhado em sala, em seguida os participantes foram perguntados se viam algo além dos caracteres ali escritos. Se a resposta fosse positiva deveriam escrever o que viam, caso fosse negativa podiam deixar em branco. Esta questão foi estabelecida com o objetivo de tentar entender a visão dos participantes quanto àqueles caracteres estudados em sala. Os detalhes da mesma serão abordados a seguir:

Começando pela aluna **E** que chegou a responder todos os 25 campos de *hiragana*, associando todos os caracteres a uma imagem correspondente. São eles: あ – Árvore; い – Olhos de gato; う – Cinco (número); え – Toboágua; お – Pinguim; か – Harpa; き – Lagartixa; く – Chapéu da China; け – Salto (sapato feminino); こ – Olhos; さ – Orelhão; し – Nariz; す – Montanha Russa; せ – Parada; そ – Zorra (logomarca do Zorra Total); た – Faca; ち – Enxada; つ – Pesca (anzol); て –

Pássaro; と – Bradesco (logomarca); な – Adorador; に – Pera; む – Brandon (personagem do filme Monstros S.A); ね – Certo e errado (certo com desconto); の – nove (número). Em outro momento, durante as aulas, como consta no diário do professor, este aluno associou o え a um rapaz lutando Karatê e o か à letra “P”, porém deitada.

O aluno **V** associou todos os *hiragana*, porém de forma incomum, foram associações majoritariamente referentes às letras romanas. São elas:

あ- T; い – L; う – S; え – Z; お – TI; か – H; き – T; く - Forma de um losango; け- IT; こ – Sorriso; さ – grávida; し – Anzol; す – Alto; せ – Mãe com filho; そ –CC (primeiro C invertido); た – TO; ち – T+C (C invertido); つ – O; て – J; と – Menino em cima de uma bola (desenho); な – TZ; に – IC; む – VO; ね – TC (C invertido); の – 6 (número).

O aluno **G** associou 10 *hiragana*:

か - N き – Raio; く - Pato; け – IT (inglês); さ – Grávida; し – Pescar (anzol); そ – ZC; む – V2; ね- T2; の – 6 (número).

O aluno **A** associou 9 imagens aos respectivos *hiragana*. São eles: あ – Árvore; か – Espada; き – navio; く – Pássaro (bico); し – Nariz; つ – Casa do rato; と – Memorial J.K; ね – Brandon (personagem do filme Monstros S.A); の – Os Incríveis (logomarca).

O aluno **S** associou 8 imagens aos respectivos *hiragana*. São eles: う - Cinco (número); え – serpente; き – Vegetal; く – Boca; し – Letra “L”; す – “Cruz de bola”; つ – Letra “a”; の – Espermatozoide. Durante as aulas, como consta no diário do professor, o aluno **S** fez uma observação interessante, disse que o そ parecia um pássaro e que a parte de cima seria o bico da ave.

No que se refere às estratégias utilizadas pelos participantes desta pesquisa, pode-se ver que são estratégias mnemônicas. Esta informação se concretiza a partir dos dados coletados no questionário e nas observações em sala. Dois participantes disseram não utilizar muito esta estratégia. A aluna **A** e o aluno **G**, ambos tiveram bom aproveitamento neste curso. Em um dia de aula, a aluna **A** disse realmente não saber como aprende *hiragana*, “eu só olho e aprendo”, disse ela. O aluno **G** alegou algo parecido, dizendo não saber como, mas que tem facilidade em aprender

línguas estrangeiras e explicou que não somente no japonês, mas em inglês e espanhol também tem facilidade em aprender. Pode-se inferir então, por não ter consciência do tipo de estratégia utilizada para o aprendizado, a aluna **A** e o aluno **G**, naturalmente têm um bom desenvolvimento cognitivo. De acordo com o observado, estes dois alunos não costumavam errar as leituras dos *hiragana* ensinados, bastando ensinar-lhes uma vez cada caractere e fazendo apenas uma revisão de cada para que assimilassem as novas letras.

Enquanto o aluno **S**, que usava a estratégia mnemônica conscientemente só foi capaz de associar 8 *hiragana* dos 25 dispostos. A aluna **E** provou ser o participante que mais utiliza da estratégia mnemônica, mesmo que inconscientemente no momento da aprendizagem, respondendo uma questão do questionário que perguntava como o participante memorizava o *hiragana*. “Não sei explicar como é...”, disse a participante. No entanto na questão seguinte ela mostrou sua estratégia de memorização associando todas as letras aprendidas a uma imagem.

Como observado tanto no questionário quanto nos diários, a aluna **E** consegue manipular a imagem do *hiragana* de forma que possibilite a associação para com uma possível imagem conhecida pelo sujeito, ou seja, ela é capaz de, mentalmente, inverter a posição do *hiragana* e apresentar a imagem a partir daquele *hiragana* invertido. Por exemplo, o あ, と e さ, na letra あ ela associou com uma árvore, que de cabeça para baixo realmente é possível vê-la semelhantemente. No caso do と também, este foi associado com a logomarca do banco Bradesco. Justamente de cabeça para baixo é possível ver semelhanças com a referida logomarca. Há também o caso do caractere さ, associado com um orelhão. Em sua forma original não é possível ver um orelhão, mas ao virá-lo 180° é possível ver traços semelhantes aos de um orelhão que se vê nas ruas. Estes três foram (mentalmente) virados de cabeça para baixo para que pudessem ser associados pelo aluno.

Outro caso em que a imagem do *hiragana* foi manipulada, mas de outra forma, foi com o <, ao contrário dos três exemplos anteriores que havia uma mudança de 180° em seu posicionamento, o caractere < foi virado apenas 90° para que tomasse a forma de um chapéu chinês, que foi a associação dada pelo participante.

Diante do exposto, podemos afirmar que a maioria dos alunos surdos utiliza a estratégia cognitiva³, mais especificamente a “visualização (*image*)”, segundo a qual os alunos se relacionam, na memória, novas informações a conceitos visuais com o auxílio de visualizações, de forma a resgatá-los facilmente (BROWN, 2007). Ou seja, no que se refere ao estilo de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, podemos frisar que eles são “alunos visuais (*visual learners*)” que preferem a leitura, desenhos e outras informações gráficas (BROWN, 2007, p. 129).

³ Segundo Brown (2007), as estratégias cognitivas são aquelas que operam diretamente com as atividades de aprendizagem e envolvem a manipulação dos materiais de aprendizagem. O autor classifica as estratégias em quatro subcategorias a saber: estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Quanto aos detalhes, vide Brown (2007).

5 CONCLUSÃO

Este capítulo é dividido em quatro seções: considerações finais; limitações da pesquisa; contribuições desta pesquisa e por fim sugestões para futuros estudos. Na seção “considerações finais” procurou-se responder às perguntas estabelecidas nesta pesquisa e dar a opinião do autor da mesma. A seção “limitações de pesquisa” trata especificamente dos maiores problemas enfrentados durante este trabalho e seus detalhes. A parte referente às “contribuições desta pesquisa” é tratada de forma que o autor expõe suas esperanças para com a colaboração dentro do meio acadêmico. Na seção “sugestões para futuros estudos” o autor diz sua opinião sobre estudos que podem ser realizados com tema similar ao tratado neste trabalho.

5.1 Considerações finais

A presente pesquisa teve como principal objetivo responder às perguntas estipuladas a seguir:

1. Como se dá o processo de aprendizagem, da língua japonesa escrita, de alunos surdos que têm a LIBRAS como língua materna?
2. Quais tipos de estratégias estes alunos surdos usam para uma melhor assimilação da escrita japonesa?

A partir do questionário aplicado, observações de aulas participantes e anotações em diários, houve a possibilidade de responder às questões anteriormente citadas. Começando pela primeira pergunta: “como se dá o processo de aprendizagem, da língua japonesa escrita, de alunos surdos que têm a LIBRAS como língua materna?”.

O desenvolvimento do aprendizado dos alunos surdos é, de várias formas, diferente do desenvolvimento de alunos ouvintes, conforme visto no início da seção 4.2. Então, pode-se dizer que o ritmo destes participantes é diferente do ritmo que se costuma ver em uma classe de alunos capazes de ouvir. Ao me questionar sobre tal ritmo, informalmente perguntei a um professor, que trabalha na Escola Bilíngue

de Taguatinga, sobre o ritmo dos alunos surdos em sua aula, em questão de aprendizagem. Ele relatou que assim como não se deve ensiná-los de forma igual a que alunos ouvintes são ensinados, não se deve esperar que tenham o mesmo ritmo daqueles alunos.

Meu objetivo nesta parte não é comparar ouvintes com surdos, não tenho esta intenção, mas simplesmente enfatizar que os surdos têm seu próprio ritmo para aprender. É necessário lembrar que foi trabalhada a habilidade escrita em sala de aula, que é diferente da habilidade visuo-espacial a qual consiste a língua materna destes surdos, a LIBRAS.

Logo, é compreensível a dificuldade que sentem e seu ritmo de aprendizagem. Ao ensinar ciente de que o melhor rendimento se dá através do trabalho dentro de somente uma família de *hiragana*, é possível ver o seu desenvolvimento durante a aula, por serem capazes de acertarem mais frequentemente as leituras e até mesmo por lerem palavras com os *hiragana* estudados.

A segunda pergunta: “quais tipos de estratégias estes alunos surdos usam para uma melhor assimilação da escrita japonesa?”. Através do questionário e das observações em sala foi possível ver as estratégias mais utilizadas por estes alunos. As estratégias mnemônicas de memorização foram as mais utilizadas, com exceção da aluna **A**, que dizia apenas olhar para o caractere e automaticamente aprender, relacionando-o diretamente com a correspondência fonética, ou seja, com a leitura.

As estratégias mnemônicas consistem em ver o caractere, relacioná-lo a uma imagem e após isso associar à leitura correspondente. A aluna **E** foi o maior exemplo relacionado a este tipo de estratégia como mostra a seção analítica 4.2. Mostrando ver em cada caractere aprendido imagens que se relacionam com sua forma, facilitando o aprendizado. Esta aluna, usuária desta estratégia, foi uma das que tiveram o melhor aproveitamento durante o curso. Sua velocidade para assimilar novos caracteres chamava a atenção, sendo necessário mostrar apenas uma única vez aquela nova letra e ela rapidamente associava o caractere a uma imagem e assimilava sua leitura. A aluna **A**, mesmo não se utilizando da mesma estratégia também se destacava, porém ao final do curso a aluna **E** foi a que teve resultados mais positivos.

Então, pode-se dizer que a maior parte dos participantes utiliza a mesma estratégia da aluna **E**, ou seja, a visualização, como visto na seção 4.2, os sujeitos

relacionam novas informações a conceitos visuais com o auxílio de visualizações, de forma a resgatá-los facilmente.

Não foi possível identificar influências da língua portuguesa no aprendizado da língua japonesa dos participantes. Conforme referido no capítulo de metodologia, na seção 3.3, todas as aulas foram ministradas em LIBRAS, sem a utilização do português. Então não foi possível observar momentos em que a língua portuguesa tenha influenciado no aprendizado dos alunos no contexto apresentado.

5.2 Limitações da pesquisa

As aulas de japonês, no contexto aqui apresentado, deveriam ser constantes. Com os problemas de disponibilidade da escola para o pesquisador, no caso eu, aplicar a aula para os participantes, ficava-se dias sem ensiná-los japonês, assim foi necessário utilizar, não só uma vez, aulas inteiras apenas para revisão, não sendo possível o ensino de novos *hiragana* naqueles momentos. Após ter ficado dias sem ir à escola, em uma dessas aulas de revisão os alunos erravam as leituras e as arriscavam aleatoriamente. Um aluno chamou a atenção do professor dizendo que eles não estavam acertando as leituras correspondentes, pois o professor não ia à escola ensiná-los todos os dias e acabavam perdendo o interesse.

No início da pesquisa, havia a intenção de dar um minicurso com carga horária total de 30 horas para os participantes, no entanto não foi possível chegar a esta meta devido à falta de disponibilidade da escola para que lá eu pudesse lecionar.

O maior obstáculo enfrentado foi o tempo, mais especificamente a disponibilidade da escola ao me ceder aulas para que eu pudesse lecionar a língua japonesa. Na primeira semana de aula, soube que a professora de filosofia, que dava aula para os terceiros anos, estava a um bom tempo de licença devido a problemas de saúde. Logo, foi possível aproveitar bastante esta semana tomando os horários livres de filosofia. Na semana seguinte o problema começou a surgir. A Regional de Ensino enviou um professor substituto de filosofia, o qual precisava dar todo o conteúdo que não foi dado enquanto a professora titular estava de licença. Desta forma os horários que eu usufruía não estavam mais disponíveis para o

ensino de japonês. Os professores se esforçaram para me ceder aulas, a professora de biologia, a de educação física e a de português me cederam alguns horários para eu aplicar as minhas aulas, porém com o final do ano chegando estes professores precisavam adiantar conteúdos e não era mais possível ceder nem mesmo uma aula. A partir daí só era possível aplicar a aula quando um professor tirava abono para fazer exames médicos, finalizando a carga horária total em 10 horas e 30 minutos para cada turma, A e B.

Devido à insuficiência de tempo, não foi possível aplicar a entrevista para os participantes.

5.3 Contribuições desta pesquisa

Trabalhar nesta pesquisa foi uma experiência interessante, porém poderia ter tido um melhor aproveitamento se a disponibilidade de tempo para ensinar os participantes fosse maior.

Espero poder contribuir, a partir desta pesquisa, com o ensino especial de alunos surdos, referente ao ensino da língua japonesa. Estimular novas pesquisas nesta área que não recebe muita atenção, mas que deveria ser tratada com muita importância.

5.4 Sugestões para futuros estudos

Acredito que o ensino da língua japonesa vai além do ensino normal, englobando alunos com necessidades educacionais especiais.

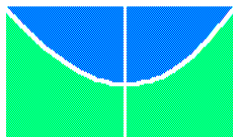
Seria interessante o surgimento de pesquisas referentes ao desenvolvimento comunicativo de surdos através da língua japonesa escrita, não somente alfabetização como a presente pesquisa focou, mas o processo de criação e interpretação frasal destes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas – SP, Pontes Editores, 2006.
- BALLANTYNE, J. **Surdez.** Trad. Sandra Costa. 5.ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1995.
- BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro, Babel, 1993.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 5. ed., Nova York: Pearson Education Inc., 2007.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4. ed. Curitiba, Positivo, 2009.
- FUKASAWA, M. L. et al. **Introdução à gramática da língua japonesa.** 2. ed. Publicação do Centro de Estudos Japoneses do Departamento de Letras Orientais da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FUNDAÇÃO JAPÃO (Org.). **Nihongo Kana nyûmon** (Uma introdução ao silabário japonês). 1. ed. Tóquio, Bonjinsha, 1980.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- MUKAI, Y. **Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.17, n.2, 2014, p. 391 -440.
- MUKAI, Y. **Wa e ga: as partículas gramaticais de língua japonesa.** 1. ed. Campinas-SP, Pontes Editores, 2014.
- QUADROS, R. M. et al. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- REVISTA DA FENEIS. Belo Horizonte: Editora Rona. 2011. Trimestral. ISSN: 1981-4615.
- RINALDI, G. et al. **Educação especial: Deficiência auditiva**. Vol. 1. Brasília, SEESP, 1997.
- RINALDI, G. et al. **Educação especial: A educação dos surdos**. Vol. 2. Brasília, SEESP, 1997.
- SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Vol. 1.
- SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Vol. 1 e 2. Porto Alegre, Mediação, 1999.
- SOUZA, A. N. **Surdos escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- SUZUKI, T. A escrita japonesa. **Estudos Japoneses**, São Paulo, Vol. 5, Páginas 57 a 61, 1985.
- TELLES, J. A. **É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

APÊNDICE A – Termo de consentimento



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
- LET**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro que concedo ao pesquisador Gabriel Mota da Câmara o uso de dados coletados por meio de questionários escritos, entrevistas em Libras e observação em sala de aula e concordo em participar voluntariamente de sua pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas. Estou ciente que:

- A minha participação é voluntária e que, em nenhum momento me senti coagido(a) a participar.
- Posso retirar o meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio da pesquisa.
- Todas as minhas respostas escritas ou orais permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo.
- As minhas respostas poderão ser utilizadas no todo ou em parte em monografia, artigos e em comunicações em congressos.
- A minha participação nesta pesquisa inclui preenchimento de questionários escritos e a participação de entrevistas em Libras individuais.

Fui informado(a) de que terei a minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da investigação acadêmica. Afirmando que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Brasília, ____ de _____ de 2014.

(assinatura do(a) participante)

Contatos: (celular e e-mail): _____

Pesquisador: Gabriel Mota da Câmara

APÊNDICE B – Questionário

QUESTIONÁRIO DO PROJETO “ENSINO DE JAPONÊS PARA SURDOS”

PARTE 1

01. Nome: _____(Não será revelado na pesquisa.)

02. Idade: _____

03: Sua língua materna: _____

04: Para você, a língua portuguesa é: Língua Materna Segunda Língua

Outros (Especifique): _____

05. Você estuda língua estrangeira?

Onde? _____

Qual? _____

Quanto tempo? _____

06. Você trabalha? Não Sim Onde? _____

PARTE 2

01. No dia a dia, você prefere ler ou escrever? Por quê?

02. Você prefere ler ou escrever em japonês (*hiragana*)? Por quê?

03. O que você acha da aprendizagem de *hiragana*? Por quê?

04. Você acha fácil ou difícil escrever *hiragana*? Por quê?

05. Você acha fácil ou difícil ler *hiragana*? Por quê?

06. Para memorizar *hiragana*, como você faz?

07. A que você associa os *hiragana*?

あ _____ か _____

い _____ き _____

う _____ く _____

え _____ け _____

お _____ こ _____

さ _____ た _____

し _____ ち _____

す _____ つ _____

せ _____ て _____

そ _____ と _____

な _____

に _____

ぬ _____

ね _____

の _____

08. Você acha que saber Português ajuda a aprender *hiragana* ou não? Por quê?
