



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS-LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**VIVIANA DE SOUZA**

**O USO DE VOCÁBULOS GRAMATICAIS NA ESCRITA DA  
LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DE AMARGOSA-BA**

Amargosa  
2016

**VIVIANA DE SOUZA**

**O USO DE VOCÁBULOS GRAMATICAIS NA ESCRITA DA  
LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DE AMARGOSA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Letras – Libras/ Língua Estrangeira do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Licenciada em Letras.

Orientadora: Fernanda Maria Almeida dos Santos

Amargosa  
2016

VIVIANA DE SOUZA

**O USO DE VOCÁBULOS GRAMATICAIS NA ESCRITA DA  
LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DE AMARGOSA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Letras – Libras/ Língua Estrangeira do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Licenciada em Letras.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

Fernanda Maria Almeida dos Santos (Orientadora) Fernanda Maria Almeida dos Santos  
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Gredson dos Santos Gredson dos Santos  
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Emmanuelle Félix dos Santos Emmanuelle Felix dos Santos  
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil.  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela sabedoria e discernimento concedidos a mim todos os dias;

Aos meus pais, Alírio e Maria;

Ao meu tio Nelson, pela torcida, motivação e auxílio toda vez que necessitei;

À minha tia Bel;

Às minhas irmãs, Mara e Eli;

Ao meu noivo, Pedro Brandão, por acreditar junto comigo que esse momento seria possível;

Aos meus colegas, os que permaneceram e os que desistiram ao longo do percurso;

Aos professores e professoras do curso de Letras/Libras/Língua Estrangeira;

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Maria;

Ao meu amigo César, por cada palavra de incentivo e orações;

Aos alunos com surdez, sujeitos desta pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise acerca do uso de vocábulos gramaticais na escrita da Língua Portuguesa por surdos residentes no município de Amargosa-BA. Foram analisados textos de três sujeitos, sendo que dois cursam a Educação Básica e o outro, o Ensino Superior. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa e inserção da pesquisadora em campo para a coleta das produções e aplicação de questionário socioeconômico. Os resultados revelaram que os surdos tendem a omitir ou usar inadequadamente os vocábulos gramaticais em sua escrita e que essas limitações dependem de fatores, como: o nível de escolaridade, as práticas de letramento às quais os surdos estão expostos e do período de aquisição da L1. Os textos do sujeito inserido no Nível Superior, em comparação com as produções dos sujeitos em Nível de Educação Básica, mostraram um progresso significativo no uso de elementos conectivos. Verificou-se, também, que as limitações encontradas nas produções dos alunos com surdez, muitas vezes, não interferem na compreensão do texto.

Palavras-chave: Surdez, Prática Bilíngue, Escrita da Língua Portuguesa, Vocábulos Gramaticais.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Sinal de Pai	29
Figura 2 Sinal de Mãe	29
Figura 3 Exemplo de Classificador	30
Figura 4 Pronomes: eu e você	31
Figura 5 Pronomes: ela/ele e nós	31
Figura 6 Verbo entregar com flexão de pessoa	32
Figura 7 Verbos com concordância que omitem sujeito e objeto	33
Figura 8 Direção dos olhos	35
Figura 9 Expressão não-manual relacionada ao foco	35
Figura 10 Expressão não-manual relacionada à negação	36
Figura 11 Marcação não-manual relacionada à topicalização	36
Figura 12 Expressão não-manual relacionada à interrogação	37
Figura 13 Organização de uma sentença em que há verbo com concordância	39
Figura 14 Sentença construída na ordem SVO	39

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
SVO	Sujeito/Verbo/Objeto
OSV	Objeto/Sujeito/Verbo
SVO	Sujeito/Objeto/Verbo
VOS	Verbo/Objeto/Sujeito
SVOV	Sujeito/Verbo/Objeto/Verbo
OSVO	Objeto/Sujeito/Verbo/Objeto

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	09
<b>2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>	12
2.1 A LÍNGUA COMO LUGAR DE INTERAÇÃO SOCIAL	12
2.2 A SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	15
2.3 OS VOCÁBULOS GRAMATICAI E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPOSIÇÃO SINTÁTICA DO PORTUGUÊS	20
<b>3 UM OLHAR SOBRE A SINTAXE ESPACIAL</b>	25
3.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	25
3.2 A SINTAXE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	28
3.3 AS CLASSIFICAÇÕES GRAMATICAI NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	33
<b>4 O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2 POR SURDOS</b>	42
4.1 O BILINGUISMO	42
4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA SURDOS	45
4.3 DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE L2 POR SURDOS	49
<b>5 METODOLOGIA</b>	54
5.1 A PESQUISA	54
5.2 O CAMPO DE PESQUISA	55
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	56
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	59
5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	60
<b>6 A (NÃO) UTILIZAÇÃO DOS VOCÁBULOS GRAMATICAI E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA ESCRITA DE SURDOS</b>	62
6.1 ANÁLISE DE TEXTOS	63
6.2 DIVERGÊNCIAS/SEMELHANÇAS ENTRE OS SUJEITOS E SUAS PRODUÇÕES	88
6.2.1 Nível de Escolaridade e Uso dos Vocábulo Gramaticai	88
6.2.2 Práticas de Letramento e Utilização dos Vocábulo Gramaticai	89



<b>6.2.3 O Uso dos Vocábulos Gramaticais conforme o Gênero Textual</b>	91
<b>6.2.4 Período de Aquisição da L1 e Implicações na Aquisição da L2</b>	93
<b>6.2.5 Fase de Interlíngua dos Sujeitos</b>	94
<b>7 CONCLUSÃO</b>	95
<b>REFERÊNCIAS</b>	98
<b>APÊNDICE</b>	101

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é constituída, assim como a Língua Portuguesa, por um conjunto de símbolos convencionais e por uma gramática, isto é, por um sistema de regras que determina o uso desses símbolos. No entanto, a primeira difere da segunda na medida em que é estruturada por parâmetros que se combinam quase que simultaneamente e dão origem aos sinais. Além disso, a Libras apresenta uma estrutura gramatical diferenciada da Língua Portuguesa, pois apresenta – por exemplo – poucas conjunções e algumas preposições incorporadas aos sinais e não utiliza artigos na formação de frases. Os surdos brasileiros devem adquirir essas duas línguas, constituindo-se como bilíngues, tendo em vista a necessidade de utilizarem sua língua materna e também uma segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Mas, considerando que “a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social [...], tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita” (SILVA, 2001, p. 48). Nessa perspectiva, considera-se que a escrita em Língua Portuguesa por surdos apresenta diferenciações, inclusive no que se refere ao uso dos vocábulos gramaticais, uma vez que a sua língua materna é composta por uma estrutura que faz pouco uso desses vocábulos ou os utiliza de forma diferenciada do português. Por isso, acredita-se que, na escrita desses indivíduos, a tendência é que os vocábulos gramaticais sejam omitidos ou utilizados inadequadamente, havendo distinções no uso desses elementos, conforme o grau de escolaridade e nível de letramento dos sujeitos.

Sendo assim, essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar o uso de vocábulos gramaticais na escrita de L2 por surdos residentes no município de Amargosa-BA, bem como discutir a importância de tais vocábulos na coesão textual, observando a formação de frases na escrita de Língua Portuguesa por surdos. Além disso, visa-se identificar se há alteração de sentido nessas produções, devido à possível ausência desses elementos e, também, verificar se surdos inseridos no nível superior de ensino apresentam progressos quanto ao uso desses vocábulos na escrita de sua segunda língua, se comparados com estudantes da Educação Básica. Dessa forma, buscar-se-á – de maneira geral – responder o seguinte questionamento: de que forma a presença/ausência e o uso adequado/ inadequado de vocábulos gramaticais na escrita de surdos com diferentes níveis de escolaridade influenciam na coesão de suas produções textuais?

Nessa perspectiva, esse trabalho propõe, inicialmente, uma discussão teórica, a fim de problematizar ideias/conceitos sobre o assunto vigente. Posteriormente, realizar-se-á a apresentação do percurso investigativo, bem como serão expostas algumas reflexões acerca da escrita de surdos que residem em Amargosa-BA, mediante a análise textual. Para tanto, foram construídos os capítulos descritos a seguir.

O capítulo 2 é intitulado “*Aspectos Estruturais da Língua Portuguesa*”. Nele é apresentada uma abordagem sobre a língua, compreendida como lugar de interação social. O capítulo trata, também, de aspectos da sintaxe da Língua Portuguesa, buscando explicar esse ramo linguístico, inclusive, por uma perspectiva funcionalista, que promove a extensão desses estudos para além do nível das sentenças. Além disso, expõe-se – nesse capítulo – a diferenciação entre vocábulos gramaticais e vocábulos lexicais, ressaltando-se a importância do uso dos conectivos para a composição sintática do português.

Já o capítulo 3, denominado “*Um Olhar Sobre a Sintaxe Espacial*”, apresenta reflexões acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no que concerne à sua legitimidade, englobando aspectos estruturais. Nesse capítulo, buscou-se enfatizar a sintaxe dessa língua, considerando que esse nível linguístico revela-se essencial para a compreensão e estudo do nosso objeto de pesquisa.

O capítulo 4 é intitulado “*O Processo de Ensino/Aprendizagem de L2 por Surdos*”. Esse capítulo se subdivide em três seções e contém abordagens como: o bilinguismo, as práticas de letramento para surdos e as dificuldades na aquisição de L2 por surdos. Inicialmente, são expostas algumas ideias e práticas comuns na concepção de ensino bilíngue. Posteriormente, são apresentados os conceitos de letramento e alfabetização, como também alguns métodos convenientes ao letramento de pessoas com surdez. No que diz respeito às dificuldades na aquisição de L2 por surdos, algumas reflexões também são construídas, a fim de se discutir as práticas pedagógicas voltadas para esse ensino, ressaltando-se, ainda, algumas limitações encontradas na escrita de Língua Portuguesa por surdos, a partir de pesquisas que foram realizadas nessa perspectiva, revelando que essas limitações englobam, inclusive, o uso de vocábulos gramaticais.

O capítulo 5, que trata da metodologia, destina-se a apresentar o teor da pesquisa que se configura como qualitativa. Nesse capítulo, são descritas todas as etapas necessárias para a concretização dessa pesquisa, englobando desde a escolha do local, o acesso ao campo e a escolha dos sujeitos até os mecanismos de coleta e análise de dados.

O sexto capítulo, por sua vez, faz referência à análise de dados e está intitulado “*A (não) utilização dos vocábulos gramaticais e a construção de sentido na escrita de surdos*”. Nele realiza-se a análise de alguns textos produzidos por surdos de Amargosa-BA, os quais são discentes da Educação Básica e do Ensino Superior. Inicialmente, faz-se uma descrição a respeito dos sujeitos da pesquisa, com base em informações obtidas através da aplicação de um questionário socioeconômico. Em seguida, mencionam-se alguns métodos utilizados no ensino de Língua Portuguesa para esses surdos, seguindo com a exposição e análise das produções textuais, a fim de se verificar como ocorre o uso dos vocábulos gramaticais e a construção de sentido nessas produções. Além disso, esse capítulo aponta se houve progresso, no que se refere ao uso dos elementos supracitados, entre uma produção e outra, trazendo reflexões acerca da escrita de sujeitos surdos, conforme o nível de escolaridade dos sujeitos, as práticas de letramento nas quais estão imersos, o gênero textual das produções analisadas e o período de aquisição da L1.

Espera-se que as discussões apresentadas promovam novas reflexões acerca da surdez e da escrita em Língua Portuguesa por sujeitos surdos, sobretudo, no aspecto abordado neste trabalho, contribuindo com o trabalho de docentes que lidam com o processo de ensino/aprendizagem de L2 para esses sujeitos e promovendo o (re)pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas para esse público. Almeja-se, ainda, que esse estudo contribua para futuros trabalhos de outros graduandos na área de Letras/Libras, tendo em vista a ausência de pesquisas realizadas nessa perspectiva na referida localidade de Amargosa-BA.

## 2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo propõe uma discussão acerca da língua, compreendida como lugar de interação social, enfatizando, especificamente, os estudos sintáticos da Língua Portuguesa. Embora a apresentação dos aspectos estruturais de uma língua seja considerada uma proposta de cunho formalista, buscar-se-á, neste trabalho, fazer a abordagem da sintaxe, considerando também a perspectiva funcionalista, que promove a extensão desses estudos para além do nível das sentenças. Do ponto de vista morfossintático, será apresentada a diferenciação entre vocábulos gramaticais e vocábulos lexicais, ressaltando-se o uso e a importância dos conectivos para a composição sintática do português.

Nesse sentido, o presente capítulo se subdivide nas seguintes seções: 1) *A língua como lugar de interação social*; 2) *A Sintaxe da Língua Portuguesa*; e 3) *As palavras gramaticais e sua importância na composição sintática do português*.

### 2.1 A LÍNGUA COMO LUGAR DE INTERAÇÃO SOCIAL

De acordo com Bronckart (1999), a espécie humana é caracterizada pela diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de atividades, as quais estão diretamente ligadas à emergência de um modo de comunicação próprio da humanidade, que é a língua, a qual passa a ser entendida como um elemento constitutivo social. Assim sendo, a língua é caracterizada como uma produção interativa, relacionada à atividade social humana.

A abordagem interacionista das línguas assume uma dimensão psicossocial, uma vez que, segundo Bronckart (1999, p. 30), “a atividade de linguagem contribui para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades psicológicas”, considerando, inclusive, as relações de interdependência existentes entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. As ideias apresentadas por Bronckart (1999) dialogam com a concepção apresentada por Koch (2003). Conforme a autora,

a concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma social e da interação e defendendo a posição de que sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente

da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2003, p.15)

Nessa concepção de língua, os sujeitos são compreendidos como atores e/ou construtores sociais, e o texto se fundamenta como o próprio lugar da interação, originando-se a partir da realidade sociocognitiva dos interactantes; sendo, portanto, uma atividade constitutiva, coletiva, histórica, social e plural, através da qual os sujeitos se constituem e são constituídos (cf. KOCH, 2003).

Também, de acordo com Bakhtin (2006), a língua é uma atividade interativa que se dá no jogo complexo da subjetividade e se insere no contexto extralinguístico em virtude da produção de sentidos. Ressaltando a dimensão social e dialógica da língua, o autor enfatiza:

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

Entretanto, é válido destacar que essa relação dialógica não é apenas de concordância, mas, sobretudo, de refutação ou de confronto com ideias de outrem. Nesse sentido, a noção de texto não deve se restringir ao conjunto de signos de uma dada língua. Se compreendido apenas como organização de signos, o texto distancia, em certa medida, o sujeito e o meio. E, ainda que esse sujeito seja autônomo em suas produções textuais, há entre ele e a sociedade uma relação de interdependência. É, sobretudo, através dos textos produzidos e organizados numa dada língua que essa relação se estabelece, provocando transformações em aspectos do meio físico, nas formas de organização de tarefas coletivas e nas características próprias de cada ser humano.

Dessa forma, o texto é considerado por Koch (2003) e Bronckart (1999) como o lugar de interação social, uma vez que ele assume a posição que é própria da língua, vinculando-se às atividades sociais, modificando o ser e o meio em que atua.

Para Bronckart (1999), de modo mais específico, a produção textual requer do agente a mobilização de algumas representações mentais que se direcionam para o *contexto* e para o *referente ou conteúdo temático*. O contexto se subdivide em dois planos: o primeiro faz

referência ao ambiente físico, que é definido a partir do lugar de produção, do momento, dos interlocutores; o segundo está relacionado ao lugar social, ou seja, ao espaço em que o texto foi produzido, à posição social dos interlocutores e ao(s) objetivo(s) da interação. O conteúdo temático, por sua vez, diz respeito às informações contidas no texto, as quais são oriundas dos conhecimentos adquiridos por cada produtor que possui experiências diversificadas e graus de desenvolvimento próprio. Quanto ao tema, Bronckart (1999) diz que um texto pode referir-se a objetos ou fenômenos relativos ao mundo físico, discorrer sobre fenômenos do mundo social, ter um caráter mais subjetivo ou, também, agrupar temas.

Nesse sentido, a *compreensão* passa a ser vista também como uma atividade interativa que se concretiza alicerçada não apenas nos elementos linguísticos presentes no texto e na forma como está organizado, mas também no contexto sociocomunicativo e no amplo conjunto de saberes do leitor/interactante. A respeito disso, Koch (2003) afirma:

o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCH, 2003, p. 17)

Assim, o sentido textual é proveniente, além dos mecanismos já mencionados, da ideia de que o texto funciona como o lugar de interação; logo, prevê um agir com o outro de forma intencionada.

De fato, numa perspectiva interacionista de língua, o sujeito e o texto mantêm uma relação de interdependência, atuando de forma significativa no meio social, que passa a sofrer modificações através da cumplicidade existente entre esses elementos. Nesse processo, o sujeito interage com o meio, internalizando conhecimentos que são construídos a partir do lugar social em que está inserido. Sendo assim, o processo de compreensão textual admite que, além dos mecanismos de textualidade, a interação autor/leitor promova sentidos nessas produções. Por isso, os processos sintáticos utilizados na produção textual, por exemplo, muito além de um conjunto de regras utilizadas para determinar a ordem das sentenças, são compreendidos a partir das relações estabelecidas com os componentes semântico e

discursivo da língua. A seção 2.2 tratará, de modo mais específico, dessas relações linguísticas.

## 2.2 A SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA

Sem dúvidas os estudos sintáticos da Língua Portuguesa promovem uma extensa discussão. No entanto, as discussões que faremos aqui – considerando-se os objetivos e o espaço deste trabalho – são relativas apenas aos conceitos e às características das frases/sentenças, períodos, orações e sintagmas.

Perini (2009) define a sintaxe como sendo o nível linguístico que estuda a estruturação interna das frases. Nesse sentido, à sintaxe compete a análise da combinação de palavras no interior das sentenças. Com referência a essas construções, Castilho e Elias (2012) descrevem que algumas palavras possuem a propriedade de reunir outras, é o caso dos verbos. Os autores afirmam que:

porque os verbos formam sentenças, apresentam uma riqueza morfológica maior que as outras, que não formam sentenças, como *praia, lugar* etc. Os substantivos são escolhidos pelos verbos para formar uma sentença. Mas os verbos não são escolhidos por substantivos, nas sentenças aceitáveis de nossa língua. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 41)

Além disso, é preciso considerar que a disposição das palavras e dos vocábulos nas sentenças segue uma ordem para que estas sejam consideradas gramaticais em Língua Portuguesa. A construção sintática *Eu gosto de viajar*, por exemplo, seria agramatical nessa língua se fosse construída assim: *Viajar gosto eu de*.

Mas, para que um indivíduo possa interagir com outro(s), ele precisa se expressar, muitas vezes, por meio uma frase. Para Koch e Silva (2009), uma frase de toda e qualquer língua, consiste em uma organização, isto é, trata-se de uma combinação de elementos linguísticos que reunidos, conforme determinadas regras<sup>1</sup>, caracterizam-se como uma estrutura.

Já Perini (2009) cita Câmara (1977), a fim de explicar que a frase é uma:

---

<sup>1</sup> O termo regras não faz referência à Gramática Normativa (regras a serem seguidas), mas alude às regras constitutivas de uma língua e internalizadas naturalmente pelos sujeitos.



unidade de comunicação linguística [...] do ponto de vista comunicativo- por ter um propósito definido e ser suficiente para defini-lo –, e do ponto de vista fonético – por uma entonação [...] que lhe assiná-la nitidamente o começo e o fim. (CAMARA, 1977, p. 122 apud PERINI, 2009, p. 61)

Assim, fica evidente que a frase é todo e qualquer enunciado que tenha abrangência comunicativa (com início, meio e fim), organizado através do conjunto de regras de uma dada língua. De modo mais específico, Perini (2009) mostra que, em Língua Portuguesa, há as frases oracionais – frases cuja estrutura apresenta predicação, ou seja, são decorrentes da presença de um verbo ou mais de um (no caso das orações compostas); e as frases não oracionais – compreendidas como fragmentos de orações, que, semanticamente, são completas, mas não são decorrentes da presença de um ou mais verbos.

Sautchuk (2010, p.45), por sua vez, distingue frase de oração, ao afirmar que a *frase* consiste em “qualquer unidade linguística de comunicação oral”, sendo caracterizada pela entonação específica da situação em que se realiza, enquanto que a *oração* permite uma análise sintática de seus constituintes fora de seu contexto de formação e deve revelar um núcleo verbal, sendo formada por predicação.

Para a execução desse trabalho, interessa-nos o termo *frase*, quando esse fizer referência às frases oracionais, considerando que a totalidade de sua organização interna viabiliza a concretização da proposta do vigente trabalho. Por organização interna, compreende-se a forma como as frases estão articuladas, que segundo Koch e Silva:

obedece a princípios gerais bem definidos, a partir dos quais o falante será capaz de dizer: se uma sequência de palavras está de acordo com o sistema gramatical de língua, isto é, se essa sequência pode ser obtida através da aplicação das regras da gramática; se ela se apresenta completa ou incompleta; se é passível de interpretação semântica, etc. (KOCH; SILVA, 2009, p. 11)

Com relação aos *períodos*, Sautchuk (2010, p.46) menciona que correspondem a “todo enunciado que se comportar como oração, podendo ser simples ou composto”. Os períodos simples são as construções sintáticas que possuem apenas um elemento verbal, como por exemplo: *Você **viaja** amanhã?* Os períodos compostos, contudo, dizem respeito às construções sintáticas que apresentam dois ou mais verbos, a exemplo de: *Eu **gosto** de leite, mas **tenho** alergia à lactose.*

Os conceitos apresentados anteriormente confirmam a afirmação de Castilho e Elias (2012) quando descrevem os verbos como elementos formadores de sentenças. De fato, os demais elementos presentes nas construções sintáticas ancoram-se aos verbos, que se tornam indispensáveis nos contextos oracionais.

Em relação às orações, são constituídas por meio dos sintagmas: “toda construção sintática que constitua um 'bloco' significativo ou funcional que pode 'mover-se' no eixo horizontal” (SAUTCHUK, 2010, p. 48). Em uma oração, os diferentes sintagmas ocupam diferentes posições e desempenham relações entre si, originando as funções sintáticas.

Dessa maneira, as orações podem ser formadas por sintagmas distintos: Sintagma Nominal (SN), Sintagma Adjetival (S. Adj.), Sintagma Preposicionado (SP), Sintagma Adverbial (S. Adv.) e Sintagma Verbal (SV). De acordo com Sautchuk (2010), o Sintagma Nominal é uma unidade significativa da oração que possui como núcleo um nome ou pronome substantivo, podendo ser acompanhados ou não de elementos determinantes, como os artigos, ou modificadores do nome (substantivo), como por exemplo: *A carta chegará a São Paulo na próxima semana.* Nessa sentença, o sintagma nominal em destaque é constituído por um determinante, artigo (*A*), e por um substantivo (*carta*).

Já o Sintagma Adjetival possui como núcleo um adjetivo, mas assim como o Sintagma Nominal, pode ser formado somente pelo adjetivo ou ser acompanhado de outros elementos, nesse caso: os advérbios intensificadores, os modificadores adverbiais ou sintagmas preposicionados. Quando os advérbios intensificadores estão presentes no Sintagma Adjetival, esse é formado por, no mínimo, dois elementos: adjetivo mais intensificador. Exemplo: *O vestido que comprei foi caro demais.* Nesse caso, nota-se que o advérbio intensificador *demais* indica a intensidade do adjetivo *caro*. Já os modificadores adverbiais são os elementos ou a informação adjunta ao adjetivo. Eles atuam como modificadores desse elemento. Exemplo: *A professora se revelou extremamente compreensiva.* Nesse caso, o adjetivo (*compreensiva*) é acompanhado por uma informação adjunta *extremamente*, que atua na sentença modificando o adjetivo.

O Sintagma Preposicionado é formado por preposição mais sintagma nominal, pode ser articulado a um substantivo, a um adjetivo ou a um verbo. Como se observa nestes exemplos: 1) *Pedro saiu com cuidado.* Nesse exemplo, o sintagma preposicionado (*com cuidado*) articula-se ao sintagma verbal (*saiu*). 2) *A sala de reunião foi reformada.* Nesse segundo exemplo, o sintagma preposicionado (*de reunião*) articula-se ao sintagma nominal (*A sala*). 3) *Ela foi favorável às alterações no sistema.* O sintagma preposicionado (*às*

*alterações*), nesse terceiro exemplo, articula-se ao sintagma adjetival (*favorável*). Nesse mesmo exemplo, outro sintagma preposicionado (*no sistema*), formado pela contração: preposição *em* e artigo *o* mais o sintagma nominal (*sistema*), articula-se ao sintagma preposicionado adjunto (*às alterações*).

No que se refere ao Sintagma Adverbial, Sautchuk (2010) relata que se trata do sintagma cujo núcleo é um advérbio. Esse sintagma é semelhante ao adjetival, podendo aparecer sozinho ou ser seguido de um intensificador ou um modificador. Conforme se observam nestes exemplos: 1) *Cheguei à academia muito tarde*. Nessa circunstância, verifica-se que o sintagma adverbial *tarde* é acompanhado do intensificador *muito* que também é um advérbio; 2) *Ele chegou, para o nosso encontro, carinhosamente cedo*. Nesse sintagma, o advérbio *cedo* é modificado pelo advérbio *carinhosamente* que o acompanha.

O Sintagma Verbal, por sua vez, tem o verbo ou a locução verbal como núcleo, podendo ser formado somente por esse núcleo ou ser acompanhado por outros sintagmas. Exemplos: 1) *Eles desligaram a lâmpada*. O sintagma verbal (*desligaram*), nesse caso, é acompanhado por um sintagma nominal (*a lâmpada*); 2) *Eles adormeceram*. Já nesse exemplo, o sintagma verbal é formado somente pelo o núcleo: *adormeceram*. 3) *Todos estão indo ao cinema*. O núcleo do sintagma verbal é formado por uma locução verbal (*estão indo*) e, este sintagma é acompanhado por um sintagma preposicionado (*ao cinema*).

Refletindo acerca dos sintagmas, Sautchuk (2010) ressalta:

de todos os sintagmas, (...) apenas o verbal não pode deixar de figurar em uma oração e, no eixo sintagmático, vai exercer sempre a mesma função, a de *predicado*. Os demais tipos de sintagma poderão exercer funções diversas, dependendo das relações que desempenharem entre si e das posições que ocuparem na linha horizontal. Apenas o sintagma adverbial, com núcleo *advérbio*, terá também uma função sintática fixa: a de adjunto *adverbial*. (SAUTCHUK, 2010, p. 56-57)

Como relatado, as funções sintáticas exercidas pelos sintagmas, exceto nos caso dos sintagmas verbais e adverbiais, serão definidas pelo contexto em que eles estão inseridos na sentença. Podemos dizer, assim, que – nas construções sintáticas – os valores mórfico, sintático e semântico das palavras, dos vocábulos ou dos sintagmas são indissociáveis, uma vez que a forma está articulada à função, assim como a função está articulada ao sentido. Dessa maneira, o estudo semântico, que diz respeito ao significado atribuído às palavras em

uma determinada frase/sentença em um dado contexto linguístico, é de grande relevância para os estudos sintáticos.

Fica manifesto, assim, que a Língua Portuguesa possui uma estrutura gramatical que norteia a escrita dos usuários dessa língua. Contudo, Perini (2009) faz um alerta a respeito do cuidado que se deve ter com a utilização das normas gramaticais, tendo em vista alguns problemas que são apresentados no desenvolvimento dessas regras, tais como: a falta de coerência teórica, inadequação à realidade da língua e o normativismo exacerbado. Essa advertência é relevante, pois revela que a língua, ainda que esteja pautada numa gramática que rege o seu uso, está sujeita a modificações que se adequam à realidade do usuário.

Na perspectiva funcionalista, os processos sintáticos são compreendidos a partir das relações estabelecidas com os processos semântico e discursivo. Nessa medida, a compreensão de aspectos relativos à sintaxe somente é possível mediante o contexto em que a sentença está inserida. Essa observação é válida tanto para a modalidade escrita quanto para a modalidade oral da língua.

Além disso, a abordagem funcionalista visualiza a língua como um sistema social, pois:

nasce da necessidade de comunicação entre membros de uma comunidade, que está sujeita às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento e que está continuamente se modificando para cumprir novas necessidades comunicativas. (BERLINCK; AUGUSTO; SCHER, 2006, p. 211)

Compreendendo a importância da perspectiva funcionalista, uma vez que ela estende a análise sintática para além dos limites da sentença, este trabalho apresentará uma análise de aspectos estruturais presentes nos textos de sujeitos surdos, embasando-se também em aspectos funcionais relacionados ao contexto de uso dos vocábulos gramaticais na escrita em L2 e às características específicas de cada sujeito. Assim, mesmo fazendo-se uma descrição da Língua Portuguesa e da Libras numa perspectiva estruturalista, a abordagem dessas línguas – neste trabalho – engloba, mais especificamente, aspectos sintáticos e não aspectos morfológicos.

Com relação aos vocábulos gramaticais, a próxima seção deste capítulo, tratará, mais especificamente, desses elementos essenciais à Língua Portuguesa.

### 2.3 OS VOCÁBULOS GRAMATICAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPOSIÇÃO SINTÁTICA DO PORTUGUÊS

Em primeiro lugar, faz-se necessário apresentar a distinção entre vocábulos gramaticais e vocábulos lexicais. Para tanto, confrontaremos os conceitos expostos nas obras de Basílio (2007), Câmara (2011) e Perini (2009).

De acordo com Basílio (2007):

as palavras, ou unidades lexicais, representam conceitos: objetos, ações, direções, pessoas, noções, abstratas, enfim, tudo aquilo que pode ser objeto de nossa atividade de pensamento e comunicação. [...] As palavras representam conceitos e são unidades básicas da construção de enunciados. (BASÍLIO, 2007, p. 71-72)

Embora esse conceito seja pertinente, uma vez que as palavras são representativas de conceitos, isto é, apresentam uma significação, a autora não trata das unidades formais de uma língua, cuja função nos enunciados é conectar um termo ao outro e que, portanto, são desprovidas de um sentido prévio.

Bloomfield (1933, p.160 apud CÂMARA, 2011) aponta definições para vocábulos que esclarecem essas diferenciações. O autor menciona que uma língua pode conter tanto *formas livres*, constituídas de uma sequência de sons que, isoladas, são suficientes para a comunicação, quanto *formas presas*, que têm funcionalidade quando associadas a outras. Nesse sentido, vocábulo formal é a unidade não divisível, ou seja, uma forma livre; ou ainda, a junção de duas ou mais formas presas que resultarão em uma forma livre. Câmara (2011, p. 70) introduz, além desses, o conceito de *formas dependentes*: “são [...] vocábulos formais, porque são formas dependentes, em português, as partículas proclíticas átonas, como o artigo, as preposições, a partícula *que* e outras mais”. Nessa medida, as formas dependentes abrangem as partículas proclíticas e enclíticas (variações pronominais átonas junto ao verbo), dizendo respeito às formas que não são livres, pois, isoladamente, não são suficientes para a comunicação; porém não são presas, uma vez que são passíveis de duas probabilidades com as quais podem se desligar da forma livre a que está ligada.

Assim, Câmara (2011) classifica os vocábulos formais a partir de três critérios:

um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que si incorpora na língua; é o critério semântico. Outro, de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério, [...] é o funcional, ou seja, a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença. O critério semântico e o mórfico estão intimamente associados. “Um signo linguístico, e conseqüentemente também a palavra” (ou, em outros termos, o vocábulo formal), é, em virtude de sua essência e definição, uma unidade de forma e sentido. (CÂMARA, 2011, p. 77)

Esses critérios de nível morfossemântico são a base para a divisão dos *vocábulos formais* em verbos, nomes e pronomes, havendo também os vocábulos que têm como principal função, segundo Câmara (2011), relacionar os nomes, os pronomes e os verbos. Tratam-se dos *vocábulos conectivos* (preposições, conjunções e pronomes relativos) que são, em princípio, considerados morfemas gramaticais.

Nessa perspectiva, os vocábulos podem ser classificados em: *gramaticais*, quando desempenharem apenas a função de elemento conectivo, e *lexicais* quando se tratarem de elementos constituídos de significação. Embora esses vocábulos tenham basicamente a mesma função, que é compor as frases ou orações, são imbuídos de divergências que vão implicar na organização e construção de sentido das construções sintáticas.

Em relação aos vocábulos conectivos, Perini (2009) trata-os como sendo:

um grupo de palavras de comportamento gramatical muito peculiar: essas palavras funcionam como elemento de conexão entre constituintes e são por isso chamadas **conectivos**. Trata-se das “preposições” e “conjunções” da gramática tradicional; a essas se acrescentam os relativos. (PERINI, 2009. p. 333)

Ainda sobre esse aspecto, é válido ressaltar que, embora os verbos de ligação também desempenhem sintaticamente a função de conectar um termo a outro, esse elemento conectivo não é mencionado por autores como Câmara (2011) e Perini (2009).

Ao fazer referência aos verbos de ligação, Azeredo (2013, p. 213) afirma que estes não expressam ação, estabelecendo com o termo adjacente “uma relação de implicação mútua”. Nesse sentido, o autor menciona que:

a informação contida no predicado pode resultar da união obrigatória do núcleo verbal (em itálico) com uma propriedade qualquer (qualidade, estado,

estado, atributo, identidade) expressa no termo adjacente (sublinhado): As crianças são inteligentes. (AZEREDO, 2013, p. 213)

Assim, o autor expressa a função que tais verbos possuem que é unificar informações e/ou termos, ainda que não os insira no conjunto dos conectores.

Batista (ano) menciona o papel sintático que os verbos possuem, dizendo:

quanto à sintaxe, verbos ocupam papel central dos predicados, sendo palavras que selecionam ou não a presença de complementos. Essa característica sintática não se aplica aos verbos de ligação nem a verbos auxiliares, que têm como função a transmissão de informações gramaticais. (BATISTA, ANO, p. 33)

O autor relata a função sintática dos verbos de ligação, a qual não é predicativa, consistindo em transmitir informações gramaticais e não lexicais. Nessa perspectiva, tais verbos desempenham, sintaticamente, a função de relacionar elementos numa dada sequência.

Desse modo, considera-se – neste trabalho – como vocábulos gramaticais a classe das conjunções, das preposições, dos pronomes relativos e dos verbos de ligação, uma vez que os elementos dessas classes têm como função sintática conectar segmentos de enunciado no texto. Já os vocábulos lexicais dizem respeito à classe de palavras, como verbos, adjetivos, advérbios e substantivos, que por si só apresentam uma informação semântica. Além disso, é válido salientar que os vocábulos lexicais são organizados no texto, a nível sintático, através dos elementos gramaticais.

Os vocábulos gramaticais, como vimos, possuem como função sintática conectar um termo ao outro. A conexão, por sua vez, tem a função de fazer de um termo o determinante do outro, no caso dos conectivos subordinativos, ou acrescentar um termo a outro através da coordenação, mediante os conectivos coordenadores. Antunes (2005, p. 48) relata que a coesão tem como função “promover a continuidade do texto”, a sequência interligada de suas partes, a fim de garantir a sua interpretabilidade.

Nesse sentido, a autora diz:

os termos se vão ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando conceitualmente. É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma

continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de *reiteração, associação e conexão*. (ANTUNES, 2005, p. 50)

Desse modo, a coesão textual acontece por meio do estabelecimento de relações de reiteração, associação e conexão. De acordo com Antunes (2005) a reiteração acontece por meio de procedimentos como a repetição (paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita), a substituição que engloba a elipse e a substituição de unidades lexicais ou gramaticais, viabilizando que os elementos do texto sejam retomados, assegurando uma continuidade textual do início ao fim.

Já a associação, segundo Antunes (2005), trata-se da coesão textual que ocorre mediante a seleção de palavras semanticamente próximas. Assim, essa relação coesiva é formada através da ligação de sentido entre as diversas palavras presentes no texto.

A coesão instituída pela relação de conexão, por sua vez, prevê o estabelecimento de relações sintáticas e semânticas entre termos, orações, períodos e no texto como um todo, mediante o uso de diferentes elementos conectivos que, em certa medida, desempenham distintas funções nas construções sintáticas do português. Logo, neste trabalho, fixar-nos-emos nesse recurso coesivo, uma vez que o foco dessa pesquisa perpassa pelo mesmo.

Na Língua Portuguesa, as conexões subordinativas se dão por meio das preposições e das conjunções, sendo que as preposições subordinam um vocábulo formal a outro e as conjunções estabelecem a relação de subordinação entre sentenças. Contudo, existem também as conjunções subordinativas que fazem referência a um nome ou pronome, substituindo na oração o espaço que lhe é próprio. Sobre isso Câmara (2011) afirma:

há conectivos subordinativos oracionais, ou conjunções subordinativas, que se reportam a um nome ou pronome, cujo lugar substituem na enunciação. Como tais, desempenham na oração em que se acham um papel que caberia a um nome ou pronome. A gramática tradicional os denominou “pronomes relativos” (“pronome” por causa desse papel que desempenham na oração; “relativo”, porque estabelecem uma “relação” entre as duas orações, como conjunção subordinativa). (CÂMARA, 2011, p.80)

De acordo com Perini (2009), a presença de um pronome relativo, é resultado de uma estrutura oracional que necessita de um complemento e um sintagma estruturado por um elemento nominal unido ao relativo e a outra estrutura oracional, constituindo uma sequência



de Sintagma Nominal-SN. Na relativização, o pronome relativo *que* atua como o elemento que conecta uma oração à outra, retomando um nome da primeira oração.

Além do papel de subordinação, as conjunções atuam nas orações como um elemento coordenador e, conforme Perini (2009), ligam dois constituintes da mesma classe, formando apenas um. Koch e Silva (2009) conceituam esse tipo de oração como sendo estruturalmente independente, uma vez que uma não desempenha função sintática na outra, considerando que o encaixe da segunda oração não ocorre em lugar de um dos termos da outra, como acontece com as subordinadas. A conjunção *e* é o elemento coordenativo mais comum nessas construções sintáticas, funcionando como conjunção aditiva.

No que concerne às preposições, segundo Castilho e Elias (2012), além de conectar um termo ao outro, têm como sentido básico localizar no espaço ou no tempo os termos que elas ligam. Contudo, essas localizações nem sempre ficam evidentes nas frases. Por exemplo: Comprei um bicho *de* pelúcia/Ceguei *de* Salvador. Na segunda frase, a ideia do ponto de partida aparece com nitidez; na primeira não. Embora, essa discussão de Castilho e Elias (2012) seja pertinente, a definição de Neves (2000) é mais abrangente, uma vez que ela conceitua a preposição como um elemento que funciona no sistema de transitividade, ou seja, introduz complemento de nome ou de verbo, estabelecendo relações semânticas.

Fica evidente, portanto, que a Língua Portuguesa é composta por uma complexa estrutura que organiza as construções sintáticas dessa língua, tendo à sua disposição elementos primordiais para que a articulação das sentenças seja obediente às regras que a compõem, considerando as possibilidades de uso dos vocábulos lexicais e dos vocábulos gramaticais que, relacionados entre si, irão formar frases do tipo oracional ou não. No entanto, no processo de análise de produções textuais, é preciso considerar que o contexto é relevante para a compreensão do lugar social que o produtor ocupa e do texto como lugar de interação social, considerando, assim, a visão funcionalista da língua, que prevê a análise para além dos constituintes sintáticos.

A abordagem realizada neste capítulo nos possibilitou apresentar, ainda que de forma breve, conceitos/ideias concernentes à língua como lugar de interação social e, à sintaxe da Língua Portuguesa, abrangendo, também, os vocábulos gramaticais e sua importância na composição sintática do português. No capítulo a seguir, apresentar-se-ão discussões sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, sobretudo a respeito da sintaxe dessa língua, considerando que a temática desse estudo se funde com esse nível linguístico.

### 3 UM OLHAR SOBRE A SINTAXE ESPACIAL

Este capítulo apresenta reflexões acerca da Língua Brasileira de Sinais no que concerne à sua legitimidade, englobando aspectos estruturais, como: a fonologia, a morfologia e a sintaxe. A ênfase é dada – contudo – para a sintaxe dessa língua, uma vez que esse nível linguístico revela-se primordial para a compreensão e estudo do nosso objetivo maior, que consiste em observar o uso dos vocábulos gramaticais na escrita de Língua Portuguesa por indivíduos surdos.

Sendo assim, esse capítulo está subdividido da seguinte maneira: 1) A Língua Brasileira de Sinais; 2) As Classificações Gramaticais na Língua Brasileira de Sinais; 3) A Sintaxe da Língua Brasileira de Sinais.

#### 3.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Libras se configura como língua natural na medida em que apresenta uma estrutura composta por níveis linguísticos, como: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são consideradas pela linguística como um sistema linguístico legítimo que atende a todos os critérios de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Isso desmitifica algumas ideias levantadas a respeito das línguas de sinais, que Quadros e Karnopp (2004) apontam, como: a ideia de que esta seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; de um “pidgin”<sup>2</sup>, sem estrutura própria, subordinado ou inferior às línguas orais na estética, na expressividade e linguisticamente, e que deriva da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. Esses mitos foram desconstruídos a partir de estudos que revelam a originalidade das línguas de sinais e que demonstram sua eficácia como qualquer outra língua.

Além dessas ideias, existem outros questionamentos a respeito das línguas de sinais que colocam em dúvida a sua legitimidade. São indagações como: as línguas de sinais são

---

<sup>2</sup> Pidgin é o nome dado a qualquer língua criada de uma mistura de outras línguas, servindo como meio de comunicação entre usuários de diferentes idiomas.

resultantes de datilologia ou de mímica? A língua de sinais é universal ou não? Não seria a Libras um português sinalizado? Como foi dito anteriormente, as línguas de sinais apresentam uma estrutura que abrange todos os quesitos de uma língua, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Isso reafirma o seu *status* de língua natural, uma vez que tais línguas são utilizadas pelo povo surdo e evoluem, assim como outras línguas naturais.

Há uma língua de sinais (ou mais de uma) utilizada pelo povo surdo de cada país. Sendo assim, no Brasil, tem-se a Língua Brasileira de Sinais; nos Estados Unidos, a Língua Americana de Sinais (ASL); no Japão, a Língua Japonesa de Sinais, e assim por diante. Portanto, a língua de sinais não é universal, considerando que cada comunidade surda utiliza um sistema de comunicação visuoespacial diferenciado estruturalmente. Para Gesser (2009), o questionamento sobre a universalidade deixa implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística que esse sistema de comunicação possui, sugerindo que talvez fosse mais fácil para os surdos se todos usassem uma única língua, uniformizada.

Na medida em que apresenta uma estrutura própria, as línguas de sinais tornam-se independentes de outras línguas. Nesse caso, não é correto dizer que a Libras, por exemplo, é um português sinalizado, visto que a mesma se configura como língua natural. No entanto, podem ocorrer marcas da estrutura do português na sinalização por algumas razões, como estas apontadas por Gesser (2009):

pode ser um movimento em direção ao uso de uma única língua, no caso, a LIBRAS; ou pode ser, ainda, o uso de uma forma “híbrida” funcionar como uma estratégia utilizada por alguns ouvintes que estão iniciando o contato e a aprendizagem da língua de sinais- sendo a fala oral inerente à cultura dos ouvintes (Gesser, 1999) e, portanto, tão difícil desvencilhar-se dela. Em muitos outros momentos, todavia, o português sinalizado pode ser reflexo de uma ideologia e, então, há de averiguar mais de perto para saber se esses usos, se esses falares são ou não uma última tentativa, um último grito da maioria ouvinte para rejeitar e banir a língua de sinais dos surdos. (GESSER, 2009.p.35)

Desse modo, somente em casos específicos é que pode ocorrer o uso do português sinalizado, porém, isso não deslegitima a Libras enquanto língua natural. Por outro lado, deve-se considerar que através desse sistema de comunicação é possível expressar conceitos abstratos, ideias mais complexas, discutir as mais variadas temáticas, pois, no que se refere à estrutura linguística, em aspecto algum a Libras demonstra ser inferior ao sistema de

comunicação oral, visto que ela engloba todos os critérios de uma língua e possui especificidades próprias das línguas visuoespaciais, que, conforme Quadros e Karnopp (2004), apresentam uma riqueza de expressividades diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos.

Outro fator importante para o reconhecimento e legitimação da Língua Brasileira de Sinais é a Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que menciona no artigo 1º e em parágrafo único:

é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1)

Como visto, a lei confere às pessoas com surdez a garantia de inserção no meio social, na medida em que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como o meio de comunicação das comunidades surdas, tendo em vista que esse sistema de linguístico é o elemento mediador entre o surdo e a sociedade. É relevante, portanto, que não somente a comunidade surda, mas também a comunidade ouvinte brasileira conheça essa língua, a fim de que a interação entre o surdo e o ouvinte, de fato, aconteça.

No que concerne aos aspectos estruturais, a princípio, a Língua Brasileira de Sinais é constituída por unidades menores ou parâmetros fonético-fonológicos, que dão origem aos sinais. Especificando essas ideias, Santos descreve:

a Língua Brasileira de Sinais é constituída pela combinação de parâmetros fonético-fonológicos. São eles: configuração de mãos (forma que a mão assume na realização de um sinal), movimento (deslocamento da mão no espaço para a produção de um sinal), locação ou ponto de articulação (área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou próximo da qual o sinal é articulado), orientação da mão (direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal) e expressões não-manuais (movimentos realizados com a face, os olhos, a cabeça e/ou o tronco durante a realização do sinal). Esses cinco parâmetros não apresentam significação isoladamente, no entanto, são capazes de estabelecer distinções entre os sinais; por isso são considerados fonemas. Ao se relacionar, estes parâmetros

produzem significados compondo, dessa forma, os morfemas e os sinais da língua. (SANTOS, 2009, p. 38)

Fica evidente, então, que a Libras apresenta fonemas que, relacionados entre si, compõem os morfemas, ou seja, as unidades mínimas de significado. E, assim como as línguas orais apresentam um sistema de formação de palavras, a Libras possui um sistema morfológico correspondente à formação de sinais dessa língua. Em ambas as línguas, os morfemas determinam, além do significado básico das palavras e dos sinais, a ideia de gênero, de número, de grau e de tempo. Sendo que na língua de sinais esses morfemas podem aparecer incorporados ao sinal.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), os usuários de uma língua de sinais conhecem um grande número de sinais, sabendo, inclusive, distinguir por meio dos parâmetros fonético-fonológicos se um determinado sinal pertence à sua língua ou não, considerando que:

as línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processos combinatórios que frequentemente cria palavras morfológicamente complexas. Para as línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam frequentemente de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização. (KLIMA e BELLUGI, 1979, apud QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 87)

Assim, a Libras possui um léxico diversificado e um sistema de criação de novos sinais a partir da combinação das unidades mínimas com significado. É a partir dessa estrutura que os sinais são formados, possibilitando a construção de sentenças em Libras, de acordo com as normas da gramática e do léxico que a compõem. No que se refere à gramática, o tópico seguinte destina-se a abordar as classificações dos sinais nessa língua.

### 3.2 AS CLASSIFICAÇÕES GRAMATICAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

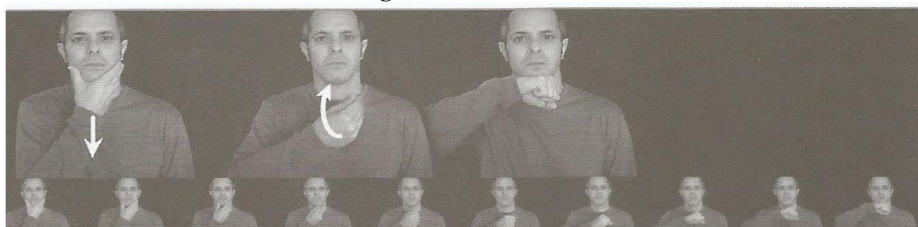
Assim como na Língua Portuguesa as palavras são classificadas gramaticalmente, na Libras há também classes gramaticais para os sinais que a compõem, como elucidada Santos:

os diversos sinais que compõem a estrutura da LIBRAS podem ser agrupados em distintas classes gramaticais: nomes (mantêm a forma neutra, isto é, não há diferença de gênero e número), adjetivos, numerais, classificadores (são uma espécie de pronome “especial” que substituem o nome e trazem consigo gênero e número), conjunções (são poucas, pois o próprio sentido das palavras une as ideias), preposições (aparecem na maioria das vezes incorporadas aos verbos), advérbios, pronomes, interjeições e verbos (alguns possuem afixos de concordância, outros não). (SANTOS, 2009, p. 39)

Isso evidencia que há uma classificação para os sinais em Libras, entretanto, nem todas as classes gramaticais que estão presentes na Língua Portuguesa, fazem parte dessa classificação; visto que, na construção de sentenças em língua de sinais, algumas palavras gramaticais são omitidas, como acontece com os artigos, ou aparecem atreladas a outras palavras, como as conjunções e as preposições.

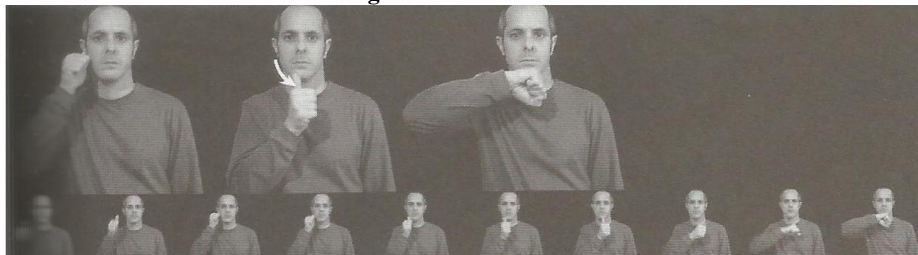
A função exercida pelos nomes nessa língua corresponde à função que essa classe exerce em Língua Portuguesa. No entanto, em Libras, eles não se flexionam quanto ao gênero e ao número. O gênero do nome é indicado pelo sinal referente ao feminino ou masculino, como ilustram as Figuras 1 e 2.

**Figura1-** Sinal de Pai



Fonte: Brandão (2011, p. 498)

**Figura 2 -** Sinal de Mãe



Fonte: Brandão (2011, p. 423)

O número, por sua vez, é indicado pela repetição do sinal, que pode ser realizado com intensidade, ou seja, repetido várias vezes, quando a intenção for intensificar o seu significado.

Além disso, as línguas de sinais apresentam uma classe gramatical que lhes é específica: os classificadores. Allan (1997 apud FERREIRA, 2010) diz que um classificador se configura como um quantificador, um demonstrativo ou um predicado, formando um elo que não pode ser interrompido por um nome que ele classifica, sendo, então, um morfema afixado a um item lexical que lhe atribui a característica de pertencer a uma classe. Assim, os classificadores podem funcionar como nome, adjetivo, advérbios de modo ou locativo, representando o referente em uma localização particular, conforme elucida o exemplo a seguir.

**Figura 3** - Exemplo de Classificador.



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.129)

Dentre as classes gramaticais na Libras, o uso dos pronomes é, em certa medida, aquele que mais se assemelha com o uso dessa classe em Língua Portuguesa. Ferreira (2010) menciona que os pronomes foram idealizados como substitutos dos substantivos, contudo, sua função mais básica é a de dêixis, antes e, sobretudo, com referência à localização espaço-temporal no contexto do enunciado. Quadros e Karnopp (2004) relatam que, na Libras, mediante a apontação em diferentes locais, os referentes são introduzidos no espaço de sinalização. Desse modo, os pronomes pessoais realizam a identificação do referente por meio da apontação por parte do enunciador. As figuras 4 e 5 elucidam essa afirmação.

**Figura 4 - Pronomes: eu e você**

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.112)

**Figura 5 - Pronomes: ele/ela e nós.**

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.112)

A Figura 4 mostra a sinalização da primeira pessoa do singular (eu), em que o sinalizador aponta para si (referente), e a sinalização da segunda pessoa do singular (tu/você), em que o sinalizador aponta para frente, indicando o referente (tu/você). Na Figura 5, o sinalizador aponta para o lado, indicando o referente (ele/ela); o pronome nós se concretiza com a sinalização de um semicírculo em frente ao sinalizador, indicando os referentes.

Com relação aos verbos, pode-se afirmar que constituem uma das principais classes gramaticais. As sentenças que apresentam verbos com concordância se flexionam quanto à pessoa, ao número e ao aspecto. Tais verbos concordam com o sujeito e/ou com o objeto direto/indireto da frase. Essa concordância se dá através de uma relação entre os pontos



estabelecidos no espaço e os argumentos que estão incorporados no verbo, como a direção do olhar e o movimento. O verbo *entregar* que a Figura 6 ilustra é um exemplo de verbo com concordância.

**Figura 6** - Verbo entregar com flexão de pessoa



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.112)

Os verbos com concordância podem, também, omitir tanto o sujeito quanto o objeto, desde que esses referentes possam ser recuperados no discurso. Afirmando isso, Quadros e Karnopp dizem:

tais verbos iniciam a trajetória do sinal na posição do objeto e concluem-na na posição de sujeito, ao contrário dos demais verbos com concordância, que começam sua trajetória na posição do sujeito e vão em direção à posição do objeto. (QUADROS; KARNOPP, 2004.p.203)

Nas construções sintáticas em que há verbo com concordância o valor pragmático contribui para a compreensão do enunciado. *Buscar* e *chamar* são exemplos de verbos que possibilitam a construção de sentenças com a omissão do sujeito e do objeto, conforme exemplifica a Figura 7.

**Figura 7** - Verbos com concordância que omitem sujeito e objeto



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.112)

Enquanto nos verbos com concordância a marcação de negação pode ocorrer antes e após o verbo, nos verbos sem concordância, a negação é realizada no final da sentença ou antes do verbo, se houver um auxiliar,.

A classificação dos sinais em Libras não contempla as classes gramaticais presentes na Língua Portuguesa, de maneira geral. Contudo, isso não influencia na construção das sentenças nos níveis morfossintático e semântico, visto que essas construções correspondem ao modelo de língua que é visuoespacial e não oral-auditivo.

Desse modo, a língua de sinais é constituída por uma estrutura que abrange todos os níveis linguísticos necessários a uma língua. Sendo assim, as construções sintáticas e seus constituintes são articulados mediante as relações gramaticais espaciais, que permitem que a atividade de interação aconteça sem que haja omissões de sentido ou lacunas decorrentes da estruturação do nível morfossintático, conforme podemos observar no tópico seguinte que tratará da sintaxe da Libras.

### 3.3 A SINTAXE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Independentemente da modalidade da língua (oral-auditiva ou visuoespacial), o nível sintático revela características comuns. Por isso, tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa, a definição de sintaxe é a mesma, o que as modifica é a forma como são estruturadas as sentenças nessas línguas.

A Língua Brasileira de Sinais utilizada pela comunidade surda do Brasil, assim como outras línguas visuoespaciais, é estruturada espacialmente e apresenta especificidades e

complexidades na mesma medida que as línguas orais-auditivas. Ao falar sobre isso, Quadros e Karnopp (2004) apontam que analisar alguns aspectos da sintaxe de uma determinada língua de sinais requer observar esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo. No entanto, essa diferenciação possibilita o estabelecimento de relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas. No que se refere às construções sintáticas, o uso do sistema pronominal e o estabelecimento do nome na sentença são fundamentais. São eles que determinam o valor semântico da frase e a compreensão da mesma.

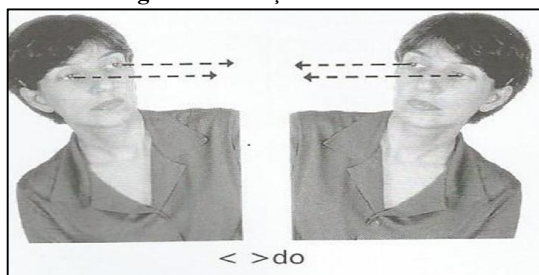
Nesse sentido, cabe observar alguns mecanismos espaciais importantes na execução dos sinais e realização de frases, como: direcionar a cabeça e os olhos para uma localização particular simultaneamente com o sinal de um substantivo ou com a apontação para o substantivo; usar a apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico; usar um pronome, no caso, a apontação ostensiva, numa localização particular quando a referência for óbvia; usar um classificador, representando aquele referente em uma localização particular e usar um verbo com concordância, incorporando os referentes introduzidos previamente no espaço.

Assim, conforme Quadros e Karnopp (2004), as pessoas que estão executando os sinais (ou seja, os sinalizadores) estabelecem os referentes que se associam à localização no espaço, considerando que esses referentes podem estar presentes fisicamente ou não. Quando os referentes estão presentes, os pontos no espaço são estabelecidos com base na posição real ocupada pelo referente. Na ausência dos referentes, são estabelecidos pontos abstratos no espaço. Geralmente, em um discurso, há a presença do sinalizador, apontando para si (eu) – que indica a primeira pessoa, para o interlocutor (tu) – que indica a segunda pessoa e para outros (ele/eles), indicando a terceira pessoa.

Outro fator gramatical importante na execução das sentenças em Libras são as expressões faciais ou marcações não-manuais. Essas, em relação ao nível morfológico, apresentam função adjetiva, uma vez que são incorporadas ao substantivo, independentemente da presença de um adjetivo. Além disso, as expressões faciais também fazem parte do nível sintático, visto que, quando os usuários da Libras estão em uma conversação, é comum que sua face demonstre expressões de negatividade, de foco, de tópico e de interrogação. Algumas dessas expressões não-manuais são fundamentais nas construções sintáticas em Libras e na compreensão das sentenças, como as que são apresentadas a seguir:

- ✓ Marcação de concordância gramatical através da direção dos olhos

**Figura 8 - Direção dos olhos**



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.132)

Consiste em direcionar a cabeça e os olhos para uma localização específica de maneira simultânea ao sinal que está sendo realizado, a fim de estabelecer uma concordância. Exemplo: Você sair (*com ela*). O complemento verbal é indicado pela direção dos olhos, estabelecendo o referente.

- ✓ Marcação associada com foco

**Figura 9 - Expressão não-manual relacionada ao foco**



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.132)

De acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2008), as sentenças com foco são aquelas que adicionam ao discurso uma informação nova, duplicando um elemento na sentença. Nessas construções sintáticas, pode-se estabelecer contraste ou enfatizar alguma coisa. Nesse caso, a ordem de uma construção com foco em que o verbo é duplicado é a seguinte: S(V)OV. A duplicação pode ocorrer com outros elementos além do verbo.

✓ Marcação de negativas

**Figura 10-** Expressão não-manual relacionada à negação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.132)

A negação pode ocorrer com a realização de movimentos com a cabeça para os lados ou através de expressão facial, como é expresso na Figura 11, em que há um abaixamento dos cantos da boca, associado ao abaixamento das sobrancelhas e ao leve abaixamento da cabeça. Essa expressão é obrigatória para indicar a negação de uma sentença, ao passo que os movimentos com a cabeça nem sempre são obrigatórios.

✓ Marcação de tópico ou topicalização

**Figura 11 -** Marcação não-manual relacionada à topicalização



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.133)

O tópico é uma forma diferente de organizar o discurso. Consiste em uma retomada do assunto sobre o qual se desenvolverá o discurso. Por exemplo: *Cores*, eu gosto de rosa. Então, o tópico é *cores* e, por meio dele, será definida a cor de preferência do falante/sinalizante. Quadros e Karnopp (2004) referem-se à topicalização, dizendo que está associado à marcação não-manual, em que ocorre a elevação das sobrancelhas, como expõe a Figura 11.

Esse fenômeno pode ser seguido de outras marcas não-manuais, como o *foco* (Figura 9), a *negação* (Figura 10) e a *interrogação* (Figura 12), a depender do tópico, ou seja, do tema do discurso que aparece em destaque no início da frase e do tipo de construção. A topicalização modifica a ordem básica das frases na Língua Brasileira de Sinais, as quais podem ser processadas, a partir desse fenômeno, nas ordens: SOV, OSV, OSVO.

✓ Marcação de interrogativas

**Figura 12** - Expressão não-manual relacionada à interrogação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 133)

São as sentenças produzidas com o desejo de obter uma informação desconhecida. Essas sentenças são construídas a partir de elementos interrogativos, como: *o que*, *por que*, *onde*, dentre outros. Em Língua Portuguesa, a interrogação fica explícita na sentença, tanto pela presença de tais elementos quanto pela entonação com que se produz o enunciado. Na Libras, a sentença interrogativa aparece através das seguintes expressões faciais: uma pequena elevação da cabeça acompanhada do franzimento da testa e um leve abaixamento da cabeça acompanhando a elevação das sobrancelhas.

Outros movimentos executados com a cabeça e com o corpo também fazem parte das marcações não-manuais e são, na mesma medida, importantes para a comunicação através da Libras. Além disso, essa língua apresenta uma variedade de combinações de palavras possíveis que obedecem a uma estrutura sintática básica, podendo sofrer variações, como indicam Quadros e Karnopp:

no português e na língua de sinais brasileira, a ordem básica das sentenças é sujeito-verbo-objeto. Isso não significa que essa ordem não possa ser mudada, apenas que ela existe como elemento da estrutura sintática dessas línguas. As mudanças nessa ordem apresentam razões específicas e vão observar restrições para serem acomodadas diferentemente. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 21)

Embora a ordem básica na Libras seja SVO, ela pode apresentar outras ordenações derivadas dessa ordem básica, como: OSV, SOV e VOS. As mudanças na ordem da frase ocorrem devido a operações sintáticas específicas associadas a algum tipo de marca, como a concordância e as marcas não-manuais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as ordens OSV e SOV ocorrem somente quando há alguma coisa a mais na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais, a exemplo das frases seguintes: *el@ assiste TV* (SVO) / *TV el@ assiste* (OSV), *el@ TV assiste* (SOV); e em *el@ gosta de futebol* (SVO), *futebol el@ gosta* (OSV), *el@ futebol gosta* (SOV). No entanto, em construções mais complexas, não é possível mudar o objeto de ordem, assim em uma estrutura como: *eu acho que a Maria foi embora*, tem-se em Libras: *eu achar Maria ir embora* ou *Maria ir embora achar*. Isso evidencia que a ordem SVO não pode ser derivada quando o objeto é uma oração subordinada, diferente de uma oração simples.

Quadros e Karnopp (2004) destacam alguns fatores que contribuem na escolha da ordem SVO como básica na língua de sinais brasileira. As autoras esclarecem que os advérbios temporais e de frequência não alteram a relação verbo/objeto, no entanto, suas posições na sentença variam, podendo, respectivamente, estar antes ou depois da oração e antes ou depois do complemento verbal. Alguns exemplos que ilustram essa afirmação para os advérbios temporais são: *Pedro comprar livro ontem/ ontem Pedro comprar livro*. Para os advérbios de frequência, podemos observar os exemplos seguintes: *Eu jogo dominó algumas vezes /Eu algumas vezes jogo dominó*.

Com relação aos verbos, na Libras, estão divididos em duas classes: os verbos com concordância (são aqueles que estão associados a marcações não-manuais e ao movimento direcional) e verbos sem concordância (são aqueles que exigem argumentos explícitos, uma vez que não há marca alguma no verbo com os argumentos da frase), havendo uma assimetria entre as construções que apresentam esses verbos.

As marcas não-manuais são opcionais nos verbos sem concordância e obrigatórias nos verbos com concordância. Contudo, as sentenças que apresentam verbos com concordância possuem maior flexibilidade na sua ordenação com relação àquelas que apresentam verbos sem concordância, como demonstra a Figura 13.

**Figura 13** - Organização de uma sentença em que há verbo com concordância



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.158)

Nessa figura tem-se a sinalização da seguinte sentença: *João olha para Maria*, que em Libras segue a ordem (OSV), sendo construída desta maneira: *Maria João olhar*. O verbo *olhar* possui afixo de concordância, o qual é perceptível na sentença pela presença da marca não-manual da direção dos olhos, que estabelece os referentes no espaço.

Já a Figura 14 refere-se à seguinte sentença: *João gosta de Maria*. Em Libras, essa sentença pode ser construída na ordem SVO (*João GOSTAR Maria*) ou OSV (*Maria, João GOSTAR*). Como o verbo “gostar” na Libras não possui concordância, é opcional o uso de marcas não-manuais na realização dessa sentença.

**Figura 14-** Sentença construída na ordem SVO



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.158)

As sentenças que apresentam verbos com concordância podem omitir tanto o sujeito quanto o objeto, desde que esses referentes possam ser recuperados no discurso. Nos verbos sem concordância a negação é realizada no final da sentença ou antes do verbo, se houver um auxiliar, enquanto que nos verbos com concordância a marcação de negação pode ocorrer antes e após o verbo.



Quadros e Karnopp (2004) consideram que a sentença em Libras é boa quando possui verbo com concordância. Caso não tenha esse verbo, ela será boa com a presença de um verbo auxiliar. A respeito do verbo auxiliar na Libras, essas autoras dizem que:

o auxiliar na língua de sinais brasileira é uma expressão pura de concordância estabelecida através do movimento de um ponto ao outro (estes pontos compreendem o sujeito e o objeto da sentença). Não é um item lexical independente, mas um item que deve ser sinalizado junto com um verbo sem concordância. Através da direção do movimento, o auxiliar expressa a relação estabelecida entre os argumentos da sentença. Isso parece compensar a ausência de concordância no verbo. O auxiliar é requerido somente quando houver ordenações irregulares dos constituintes da sentença, ou seja, ordenações que não sejam SVO. Assim como as sentenças contendo um verbo com concordância, aquelas contendo um auxiliar precisam estar associadas às marcas não-manuais de concordância, isto é, direção dos olhos acompanhando a direção do movimento. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.163-164)

Assim, os verbos auxiliares em Libras estabelecem concordância, uma vez que as sentenças que possuem esse tipo de verbo apresentam marcas não-manuais determinantes para que haja concordância verbal ou não.

Outra característica marcante nos verbos dessa língua é o fato de que esses não se flexionam quanto ao tempo e ao modo. Assim sendo, a ideia de tempo é determinada pela presença de um advérbio de tempo na sentença. Outro ponto a ser destacado é que se flexionam em número e pessoa apenas os verbos com concordância. A distinção entre singular e plural se dá através da repetição do sinal ou pela quantidade de referentes. Nesse caso, o verbo que apresenta concordância aponta para um, dois, ou mais pontos estabelecidos no espaço.

Quanto à subordinação e a coordenação, aparentemente, ambas apresentam a mesma forma, pois não há uma marca explícita, como ocorre, por exemplo, na Língua Portuguesa. Na Libras, a conjunção pode ser usada nas orações coordenadas, no entanto aparece atrelada ao verbo. As construções mais complexas são compreensíveis pelo seu valor semântico, que define o grau de dependência ou de independência entre as orações.

A abordagem apresentada até aqui revela que a Libras possui suas próprias especificidades e que as sentenças construídas nessa língua obedecem a parâmetros que lhes são adequados, considerando que se trata de um sistema de comunicação visuoespacial. As operações sintáticas expostas contribuem na compreensão das mudanças de ordem das

sentenças que são estruturadas a partir de mecanismos inerentes às línguas de sinais. As marcas não-manuais também são fundamentais na distinção das frases, ou seja, são essas marcas que irão diferenciar, por exemplo, uma frase interrogativa de uma afirmativa.

Até o momento, as discussões realizadas referiram-se, de modo enfático, à sintaxe das línguas: Língua Portuguesa e Libras. O capítulo posterior tratará, especificamente, do processo de ensino e aprendizagem de L2 por surdos, trazendo reflexões acerca do bilinguismo, além de alguns resultados encontrados em pesquisas sobre a escrita de Língua Portuguesa por surdos, mencionando, inclusive, o que as pesquisas apontam sobre o uso de vocábulos gramaticais na escrita desses sujeitos.

## 4 O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2 POR SURDOS

Este capítulo se destina a apresentar uma discussão sobre o bilinguismo, apontando algumas ideias e práticas comuns a essa concepção de ensino, que se revela a mais viável para a comunidade surda. Além disso, o capítulo visa discutir os conceitos de letramento e alfabetização e as dificuldades na aquisição de L2 por surdos, problematizando alguns desafios presentes nesse processo. Desse modo, este capítulo se subdivide em três tópicos: 1) O bilinguismo; 2) Práticas de Letramento para surdos; 3) Dificuldades na Aquisição da L2. No primeiro tópico, apresentar-se-á o conceito de bilinguismo, mencionando como se configura essa concepção de ensino para os sujeitos surdos e ressaltando algumas dificuldades encontradas na concretização da proposta bilíngue. Nos tópicos seguintes, são apresentados os conceitos de letramento e alfabetização e algumas limitações encontradas para a aprendizagem da escrita de Língua Portuguesa por surdos.

### 4.1 O BILINGUISMO

De acordo com Guarinello (2007), o bilinguismo para surdos surgiu no final da década de 70, nos Estados Unidos, a partir de reivindicações dos povos surdos, em prol do direito de usar a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e de aprender a língua majoritária como segunda língua (L2). Vale ressaltar que, antes dessa conquista, houve um período histórico conhecido como *oralismo* em que os surdos eram proibidos de sinalizar. Segundo Guarinello (2007), o oralismo teve início no século XVI, a partir da ideia de que a fala poderia ser ensinada aos surdos. Essa concepção teórica de ensino se fortaleceu em 1880, no Congresso Internacional de Milão, no qual ficou terminantemente proibido o uso de sinais. Então, as escolas para surdos passaram a adotar a metodologia oral, tendo destaque a prática terapêutica da fala. Nessa proposta, a surdez era compreendida como uma doença que poderia ser medicada e curada.

Com a insatisfação dos resultados da concepção oralista, conforme Guarinello (2007), alguns estudiosos sugeriram a inclusão de sinais na educação de surdos. Desse modo, foi adotada a filosofia da *comunicação total*, que propunha o uso concomitante da língua de sinais, de gestos naturais e de aparelhos amplificadores de som, objetivando a fala e a integração do surdo à sociedade ouvinte.

Contudo, dentre as propostas utilizadas para a educação desse público, a mais viável foi a bilíngue, perdurando até os dias atuais, tendo em vista que pressupõe que a aquisição de línguas por surdos deve obedecer à seguinte ordem: primeiro, uma língua de sinais e, segundo, a língua oral de seu país (em modalidade escrita). Quadros (1997) aponta duas formas de bilinguismo: uma que corresponde ao ensino da L2 quase que de forma simultânea à aquisição da L1 e outra caracterizada pelo ensino da L2 somente após a aquisição da L1.

No Brasil, os surdos têm como língua materna a Língua Brasileira de Sinais- Libras e, como segunda língua, a Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Essa dualidade é legalizada através da lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, que, como visto no capítulo anterior, reconhece e legitima a Libras no Brasil e, além disso, descreve – num parágrafo único – que essa língua não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, reafirmando, portanto, a incumbência da utilização da língua majoritária em sua modalidade escrita pelos surdos.

Conforme a Lei 13.146/15 no art. 28, inciso IV, o poder público tem a incumbência de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de educação bilíngue que engloba a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Contudo, o bilinguismo, na prática, não é suficiente para o êxito da aprendizagem dos sujeitos surdos. Nesse sentido, Fernandes (2006) aponta que:

em projetos bilíngues é pressuposto que o processo de ensino e aprendizagem está fundado em operações linguísticas e metalinguísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência. (FERNANDES, 2006, p.6)

Sendo assim, a prática bilíngue deve assegurar aos surdos, pleno acesso à língua de sinais como língua materna, uma vez que, por meio desta, esses sujeitos constroem a sua subjetividade na formação de significações sobre o mundo. Tal prática prevê, também, a aprendizagem da Língua Portuguesa, no caso do Brasil, partindo do conhecimento prévio da Libras. Isso exige que o professor seja fluente na língua de sinais, contribuindo na execução de políticas e práticas educacionais, voltadas para a educação bilíngue.

Quadros, Rezende e Pizzio (2010) falam da existência de dois tipos de bilinguismo: o primeiro é o bilinguismo social e o segundo trata-se do bilinguismo individual. Essas autoras relatam que o bilinguismo social faz referência a uma sociedade que se assume bilíngue. No entanto, isso não significa dizer que todas as pessoas que compõem essa nação são proficientes em duas línguas. Já o bilinguismo individual, diz respeito ao fato de que os indivíduos que aprendem uma segunda língua apresentam diferenças entre si imprevisíveis.

As diferenças apresentadas pelos indivíduos que adquirem uma segunda língua podem ser geradas por diversos motivos, dentre os quais Quadros, Rezende e Pizzio mencionam:

dentre os motivos para tais diferenças estão questões como a razão para aprender uma segunda língua, o tipo de treino na segunda língua, a motivação para aprendê-la, a função que essa segunda língua vai ter na vida de tal indivíduo e questões sociolinguísticas que o farão preservar traços da primeira língua na produção da segunda língua. (QUADROS; REZENDE; PIZZIO, 2010, p. 8)

Por isso, os surdos tendem a apresentar diferenças com relação à escrita do português, pois, além dessas questões, na maioria dos casos, as crianças surdas têm pais ouvintes que não possuem domínio de uma língua de sinais. Nesse caso, elas ficam impossibilitadas de se apropriarem do português como língua materna. Do mesmo modo, não têm acesso à Libras pela ausência de contato com pessoas usuárias dessa língua. Isso desencadeia um problema na aprendizagem e configura a implementação da prática bilíngue como um desafio. Quadros (1997) discorre sobre essas ideias dizendo:

levanta-se a seguinte questão: como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram língua de sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicarem-se com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a LIBRAS. [...] Vale ressaltar que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Observa-se que, em algumas escolas, embora haja o emprego da língua de sinais, as dificuldades em relação à língua portuguesa persistem. (QUADROS, 1997, p.29-30)

Sendo assim, o modo como a educação para surdos ainda ocorre nas escolas não promove de forma eficaz a acessibilidade às línguas que lhes são necessárias aprender. Além

disso, conforme afirma Quadros (1997), a aquisição da primeira língua não deve ser concebida como garantia para a aquisição da L2.

Quadros (1997) afirma também que a proposta de educação bilíngue deve estar pautada nas realidades psicossocial, cultural e linguística do surdo. Nessa perspectiva, a escola e a família devem atuar de forma conjunta, sendo coerentes às exigências do aluno com necessidades especiais, a fim de que esse aluno receba estímulo que o torne apto para a vida social e familiar.

Nesse sentido, Beyer (2010) menciona que:

no bojo destas propostas, encontra-se a premissa de que as condições de escolarização dos alunos com deficiência não constituem extensão da sua deficiência, como, anteriormente, fazia-se, por exemplos, no caso da deficiência mental (deficiência mental leve – criança “educável”; deficiência mental moderada – criança “treinável”; deficiência mental severa – criança “dependente”). Antes, parte-se da premissa de que toda criança é capaz de aprender, desde que suas particularidades na aprendizagem sejam consideradas. (BEYER, 2010, p.69)

Portanto, a prática de ensino bilíngue deve ter como ponto de partida o respeito às limitações humanas, visto que – como afirma Beyer (2010) – toda criança tem capacidade de desenvolver a aprendizagem. Contudo, nesse processo, é fundamental que “suas particularidades sejam consideradas”. Por isso, na seção seguinte, trataremos das práticas de letramento e alfabetização para surdos.

#### 4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA SURDOS

Soares (2009) discute as diferenças e relações existentes entre letramento e alfabetização. Para a autora, o termo *letramento* é resultado da inserção de pessoas em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa medida, o indivíduo torna-se letrado ao se envolver com a leitura e com a escrita, respondendo às exigências sociais que esses saberes possibilitam sucessivamente. A alfabetização, por sua vez, diz respeito à capacidade de decodificar os signos de uma dada língua. Ser alfabetizado, então, corresponde a ser apto para a leitura e para a escrita.

O letrado assume uma condição social diferenciada, modificando o meio social ao mesmo tempo em que sofre transformações. Sobre isso, Soares menciona:

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37)

Assim, o letramento pressupõe a inserção e a interação do indivíduo com o meio social, através das práticas de leitura e escrita, enquanto que a alfabetização oferece as condições para que essa inserção e interação aconteçam, mas não é a garantia da realização desse envolvimento social, uma vez que o sujeito pode ter conhecimento da leitura e da escrita, mas não fazer uso social desses saberes. Embora os conceitos de letramento e alfabetização apresentem divergências, são práticas indissociáveis, visto que tanto uma quanto outra visa à aquisição da leitura e da escrita.

Kleiman (2008) corrobora com as ideias apresentadas, ao relatar que o letramento perpassa por várias esferas, não apenas pela instituição de ensino, considerando que ser letrado vai muito além do processo aquisicional de uma língua.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho-, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p. 20)

Desse modo, o letramento não é uma prática exclusiva do âmbito escolar. Ser letrado corresponde, também, a habilidades que são adquiridas em outros ambientes, ou em outras agências de letramento, as quais irão fornecer ao indivíduo uma série de experiências e conhecimentos que lhes serão úteis em diversos momentos: social, familiar, acadêmico, cultural. A configuração do letramento está, então, para além da configuração da alfabetização ou do *letramento da agência escolar*.

Para os surdos, os processos de letramento e alfabetização tornam-se mais complexos, tendo em vista as limitações existentes no ensino/aprendizagem da sua língua materna e da

Língua Portuguesa na modalidade escrita. Fernandes (2006) relata que o processo de letramento em Língua Portuguesa é mediado pela oralidade, o que dificulta a aquisição dessa língua pelos surdos. Além disso, o ensino ainda parte de unidades menores, como: os sons, as sílabas e as letras, configurando-se num processo de alfabetização, ao invés de letramento. Dessa forma, mesmo havendo alguns avanços no ensino de Língua Portuguesa, a exemplo da promoção da aprendizagem de forma contextualizada (mediante o contato com textos diversos), o processo de alfabetização não dá conta de ensinar os surdos a ler e a escrever, tendo em vista que esse processo baseia-se em experiências auditivas e na relação existente entre fonemas e grafemas.

Analisando esses aspectos e trazendo contribuições para o letramento de sujeitos surdos, Sabanai (2008) faz uma descrição de um trabalho desenvolvido numa sala de aula, onde havia a presença de alunas com surdez profunda<sup>3</sup>, dizendo:

a sala de aula não ficou restrita a um ambiente estático. As aulas ministradas foram enriquecidas com diversas atividades individuais e coletivas. Pois sabemos que, a criança surda profunda chega à escola com um conhecimento limitado, ou nenhum, da LP escrita. Isto ocorre devido a vários fatores, como por exemplo, pouco contato com material de leitura e escrita no ambiente familiar. Para poder atender devidamente as alunas participantes, proporcionamos: textos escritos, atos de leitura e escrita da LP, alfabetos da LP (confeccionados de plástico, papelão, madeira de diversos tamanhos), revistas, jornais, embalagens, rótulos, livros de histórias, jogos com letras, livros didáticos, filmes etc. Assim, um conjunto de materiais ficou a disposição das surdas, com o objetivo de operacionalizar a interação entre as participantes e também proporcionar a interação das mesmas com o mundo das letras para que vivenciassem efetivamente o processo de construção do que é ler e escrever. (SABANAI, 2008, p. 20)

O relato de Sabanai (2008) revela que as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de L2 para surdos podem e devem ser elaboradas com base nas especificidades desses alunos, proporcionando o contato com as letras não a partir de fonemas, mas a partir de elementos visuais que serão apreendidos pelos surdos. Em consonância com essa perspectiva, Fernandes (2006) menciona que o letramento para o surdo é proveniente de um processo de natureza cognitiva em que a atribuição de sentido na escrita é resultado de processos simbólicos visuais. Sendo assim, a Língua Portuguesa é compreendida pelos surdos como um conjunto de signos visuais que são materializados na escrita.

---

<sup>3</sup>A surdez profunda ultrapassa noventa decibéis. A pessoa que apresenta esse grau de surdez não consegue perceber nem identificar a voz humana, ficando impedida de adquirir a linguagem oral.



Nessa perspectiva, o surdo aprende a ler e a escrever mesmo sem conhecer o sistema fonético-fonológico da Língua Portuguesa, reconhecendo as palavras de um texto e lhes atribuindo sentido para formar o significado do texto como um todo. Evidentemente, com relação aos surdos, não é apropriada a utilização de práticas de alfabetização em Língua Portuguesa, tendo em vista que essas práticas ainda estão relacionadas ao ato de associar letras e sons.

De acordo com Santos (2009), o contato do indivíduo surdo com a escrita, mediante atividades significativas e contextualizadas é essencial para o desenvolvimento da mesma. Ou seja, não é necessário escrever somente porque se deve escrever; mas é preciso escrever, sobretudo, com base nos usos sociais da escrita. Dessa forma, quando o surdo compreende que aprender a ler e a escrever tem uma utilidade social, a prática de aprendizagem torna-se significativa, interessante. Sabanai (2008) confirma essa ideia ao relatar o desejo de uma aluna surda em aprender a ler:

uma das participantes surdas (“Ferro”) estava muito interessada e motivada em conseguir aprender a ler e entender a LP na sua modalidade escrita, porque queria poder estar a par das notícias diariamente divulgadas em um site da internet. Saber sobre a vida pessoal dos atores (estrangeiros) que apareciam na televisão (novela mexicana) e no seu filme (DVD) escolhido. (SABANAI, 2008, p. 21)

Conforme revela Sabanai (2008), os surdos desenvolvem o interesse pela aprendizagem de L2 quando percebem que através da língua escrita é possível executar outras atividades que são relevantes nos níveis social, cultural e individual e lhes possibilitam compreender e participar de diferentes eventos de letramento.

Portanto, o letramento para o surdo, deve partir da aprendizagem de sua língua materna (Libras) como L1, uma vez que é a partir dessa aprendizagem que esse sujeito constrói sua subjetividade e visão sobre o mundo, compreendendo as diversas esferas sociais. Paralela ou posteriormente, faz-se necessária a aquisição de Língua Portuguesa como L2, considerando que essa língua é a majoritária e relevante em determinados contextos sociais, contribuindo, também, para a inclusão social dos surdos. No entanto, é comum que durante a aquisição da segunda língua os surdos apresentem dificuldades, as quais serão discutidas na seção seguinte.

### 4.3 DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE L2 POR SURDOS

A escrita demonstra ser complexa, tanto para os usuários da Língua Portuguesa (na modalidade oral) quanto para os surdos usuários da Libras (língua visuoespacial) que utilizam o português para se expressarem por escrito. São várias as dificuldades enfrentadas pelos surdos na aquisição do português na modalidade escrita, primeiro porque essa não é uma língua que eles aprendem espontaneamente e, depois, porque, diferentemente do trabalho desenvolvido e descrito por Sabanai (2008), as práticas pedagógicas nem sempre correspondem com a real necessidade dos alunos com surdez ou deficiência auditiva. Como apresenta Silva:

o que acaba acontecendo, na maioria dos casos, é que esses alunos, além de não aprenderem a falar, o que é esperado, aprendem apenas a ler pequenos textos, frases simples, apresentando inúmeras dificuldades na escola. Assim, a instituição escolar, para recuperar essas dificuldades, estrategicamente tenta trabalhar a escrita por meio de exercícios de repetição, usando-os, como se o fato de “repetir” pudesse fazer esses alunos aprender a ler e escrever. Em toda esta situação, percebe-se que um dos maiores problemas da educação dos surdos é como é concebida a linguagem pelos professores e como são apresentadas as atividades de leitura e escrita, grande responsável pelas dificuldades desses indivíduos. (SILVA, 2001, p. 44-45)

Essa forma de ensino do português não contempla a demanda da modalidade escrita, pois o ato de escrever não pode nem deve ser compreendido como uma tradução de falas em sinais gráficos, mas como uma linguagem que possui suas especificidades e complexidades, como aponta Santos (2009):

o aprendizado da linguagem escrita não se limita à simples compreensão dos códigos de uma determinada língua. É uma tarefa complexa e exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua; quanto à habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Desse modo, verifica-se que o domínio da escrita de uma língua é um processo gradual, através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos de maneira singular e distanciando-se, muitas vezes, da variante “padrão” da língua escrita. (SANTOS, 2009, p.87)

Esse distanciamento do “padrão” da escrita é comum na escrita de sujeitos ouvintes, mas ocorre, sobretudo, na produção textual dos surdos. Algumas pesquisas revelam que os surdos apresentam dificuldades com a escrita em Língua Portuguesa. Contudo, de acordo com Silva (2001), não dá para separar essas dificuldades do processo de aquisição da língua usada pelos surdos e da forma que aconteceu o processo de alfabetização/letramento desses sujeitos.

Não é raro que os surdos, em suas produções textuais, demonstrem dificuldades ou limitação quanto ao uso dos mecanismos da escrita no português, inclusive, no que se refere ao uso de elementos conectivos. A esse respeito, Santos (2009) cita Fernandes (1990) para dizer que:

os surdos deixam transparecer, através das construções escritas, considerável limitação no que se refere ao domínio da estrutura da Língua Portuguesa: restrição lexical; falta de consciência no processo de formação de palavras; uso inadequado das conjugações, tempos e modos verbais; omissão e uso inadequado de preposições e conectivos em geral; falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação. (FERNANDES, 1990 apud SANTOS, 2009, p.88)

De fato, as produções textuais de surdos podem apresentar limitações, como a omissão ou o uso inadequado de preposições e conectivos em geral. No entanto, essas limitações tendem a não promover implicações no nível semântico dessas produções. Segundo Silva (2001, p. 92), os surdos “são capazes de escrever textos coesos e coerentes e os “problemas” apresentados são de ordem de outra língua(gem)”.

Silva ainda revela que:

ao observar a coesão textual, assumida como responsável pela unidade formal do texto, construída por meio de mecanismos gramaticais, os alunos surdos apresentam uma escrita diferenciada, o que evidencia a necessidade de um trabalho eficaz. É comum encontrarmos escritas de difícil compreensão, com falta ou mau uso dos conectores, não garantindo uma conexão sequencial, e comprometendo o sentido do texto. O que se verifica é um amontoado de palavras soltas e a ausência de conectores tanto do tipo lógico quanto do tipo discursivo. (SILVA, 2001. p. 61)

Sendo assim, o uso de elementos conectivos na escrita de surdos revela-se, conforme alguns estudiosos, problemático, causando uma desestrutura textual. Contudo, vale ressaltar a importância de se notar, nos textos produzidos por surdos, a presença de elementos que possibilitam o reconhecimento dos sentidos atribuídos ao texto no processo de construção.

Na pesquisa realizada por Santos (2009), na Escola Wilson Lins, localizada na cidade de Salvador-BA, ficou constatado que a escrita dos sujeitos investigados apresenta limitações com relação à estrutura da Língua Portuguesa, sendo que essas limitações são, em certa medida, consequências da associação entre a estrutura da Libras (L1) e da Língua Portuguesa L2. A autora menciona algumas marcas da Libras e de uma interlíngua encontradas na escrita desses surdos:

as principais marcas de uma interlíngua encontradas na escrita de surdos soteropolitanos em nossa pesquisa foram: construção de sentenças incompletas, estrutura sintática inadequada, falhas na concordância, troca da ordem das palavras na sentença, uso inadequado do verbo e dos elementos gramaticais, e uso acumulativo. (SANTOS, 2009, p. 116)

Santos (2009) mostra resultados semelhantes à pesquisa desenvolvida por Sabanai (2008), em uma Escola Pública da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal com alunas que apresentam surdez profunda bilateral, revelando que os participantes que possuem maior proficiência na Libras demonstram melhor desempenho na escrita em Língua Portuguesa. Contudo, essa pesquisa apresenta também que:

no início do processo de escolarização do surdo, sua produção escrita será marcada por características de língua de sinais e, nas etapas finais, estará mais próximo da LP já que a língua de sinais organiza logicamente suas ideias e reflete-se em sua escrita. (SABANAI, 2008, p. 95)

Desse modo, os resultados obtidos nas pesquisas anteriormente citadas mostram que a escrita do português por pessoas surdas tende a apresentar características próprias da Libras ou características de uma *interlíngua*, que consiste numa “língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua alvo em determinada altura de aprendizagem” (DECHANDT, 2006, p.288).

Segundo Silva (2001), isso acontece porque os surdos, socioculturalmente (quando residem em comunidades surdas), estão imersos na língua de sinais, entretanto, são estimulados a escrever em português, o que contribui para que suas produções apresentem problemas gramaticais. Assim, Silva diz:

a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo-manual, portanto muito diferente do oral auditivo. (SILVA, 2001, p.48)

Além disso, Silva (2001) relata que isso se dá pelo fato de esses indivíduos, apesar de estarem frequentando há algum tempo a escola, desconhecerem a função social do texto escrito e não assimilarem que a produção não se baseia apenas na justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas exige de seu produtor operações complexas, como a manipulação de recursos articulatórios, de forma coesa e adequada, produzindo sentido.

Ainda sobre a escrita dos surdos, Silva (2001) relata:

os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja, “estar insertos no contexto social”; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras. (SILVA, 2001, p. 48)

De fato, a “identidade sociocultural” e a organização do pensamento acontecem através da aquisição de uma língua, e esse pensamento somente é expresso e essa identidade somente é estabelecida se houver uma língua. Daí a importância da aquisição de uma língua de sinais pelo indivíduo surdo como L1, pois esta irá provocar mudanças significativas na aprendizagem do sujeito, cabendo a ela as funções social e cognitiva. Nesse sentido, Laborit (1994) diz:

eu não tinha língua. Como pude me construir? Como compreendia as coisas? Pensava? Seguramente. Mas em quê? Em minha fúria de me comunicar. Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta que não podia abrir para me fazer entender pelos outros. [...] Até os sete anos nada de palavras, nenhuma frase na minha cabeça. Imagens somente. (LABORIT, 1994, p. 22)

Ao abordar a sua experiência, Laborit (1994) evidencia a importância da língua para a compreensão do meio em que se está inserido, da organização do pensamento e de sua função planejadora e comunicativa. Sendo assim, conforme Santana (2007), a linguagem é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui. A criança surda que sofre

atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que a adquirem naturalmente, pois as funções mentais evoluem a partir da mediação da linguagem, que provoca uma ampla interação entre o indivíduo com o meio social que, por sua vez, possui aspectos que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, quanto mais cedo a criança surda tem contato com sua língua materna, mais cedo e naturalmente acontecerá o seu desenvolvimento, inclusive, no que se refere a aquisição de uma outra língua. Contudo, esse processo de ensino/aprendizagem de L2 revela-se bastante complexo, tendo em vista, dentre outras demandas, a utilização de práticas pedagógicas condizentes com as especificidades dos alunos com surdez e, nem sempre, as escolas e os profissionais da educação estão preparados para lidar com as diferenças, dificultando a apropriação da língua escrita por esses sujeitos.

## 5 METODOLOGIA

Os surdos brasileiros têm como língua materna a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é estruturada espacialmente, divergindo-se gramaticalmente da Língua Portuguesa, a qual esses sujeitos poderão adquirir na modalidade escrita, sendo, portanto, a sua segunda língua. Por vários fatores, o processo de aquisição de L2 por surdos resulta, muitas vezes, em uma escrita que apresenta variadas limitações no nível morfossintático, sobretudo, porque a língua de referência para os surdos – a Libras – distancia-se morfossintaticamente da Língua Portuguesa.

No entanto, embora já tenham sido efetivadas algumas pesquisas relacionadas à escrita em Língua Portuguesa de indivíduos surdos, ainda há a necessidade de contemplar e tentar responder questionamentos sobre essa temática, sobretudo, no município de Amargosa-BA, tendo em vista a ausência de pesquisas nessa área na referida localidade.

### 5.1 A PESQUISA

Uma pesquisa se origina, quase sempre, a partir de questionamentos ainda não solucionados, de um pensamento investigativo, tendo como finalidade primordial a construção de conhecimentos. Duarte (2002) discorre sobre isso, dizendo:

uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.140).

Com a intenção de revisitar um lugar “muitas vezes já visitado”, propomos uma investigação acerca da temática: *O uso de vocábulos gramaticais na escrita da Língua Portuguesa por surdos de Amargosa-BA*. Tem-se como objetivo geral analisar o uso de vocábulos gramaticais na escrita de L2 por surdos residentes no município de Amargosa-BA e, de forma específica, discutir a importância de tais vocábulos na coesão textual, observando a formação de frases na escrita de Língua Portuguesa por surdos, identificando se há alteração

de sentido nessas produções, devido à possível ausência de elementos conectivos. Assim como, pretende-se verificar se surdos inseridos no nível superior de ensino apresentam progressos no que se refere ao uso de vocábulos gramaticais na escrita de sua segunda língua, se comparados com estudantes da Educação Básica.

A pesquisa está fundamentada no seguinte questionamento: de que forma a ausência/presença e o uso adequado/inadequado de vocábulos gramaticais na escrita de surdos com diferentes graus de escolaridade influencia na coesão de suas produções textuais? Com a intenção de esclarecer tal questionamento, bem como alcançar os objetivos propostos para a investigação, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que consiste, segundo Severino (2007, p.119), no envolvimento de “diversas referências epistemológicas”, levando em consideração o estudo do fenômeno a partir do contexto social e das condições específicas dos sujeitos dessa pesquisa. Nesse sentido, buscou-se descrever e interpretar os dados obtidos através de relação direta com o objeto de análise, na tentativa de compreender o problema em destaque.

Inicialmente, o método investigativo utilizado foi de cunho bibliográfico, visto que se realizou um estudo de obras já publicadas sobre a temática, trazendo à tona discussões/problematizações de ideias e conceitos sobre o assunto vigente. Além disso, fez-se necessária a realização da pesquisa de campo, através da qual foram recolhidos dados indispensáveis à investigação, como: textos escritos por alunos com surdez e questionários socioeconômicos aplicados com os estudantes. Realizou-se também, uma relação comparativa entre um texto e outro, para, posteriormente, observarmos a adequação ou a inadequação do uso de conectivos nessas produções, auxiliando na concretização da análise.

## 5.2 CAMPO DE PESQUISA

Foram delimitados como campo de pesquisa o Colégio Estadual Pedro Calmon e o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Ambas as instituições de ensino estão localizadas no município de Amargosa-BA.

A primeira instituição está localizada na Praça da Bandeira, nº 371-Centro. Pertence à rede estadual de educação e oferece o ensino médio, contemplando a 1ª, 2ª e 3ª séries desse ensino. Nela há a presença de estudantes que apresentam surdez e possuem contato com a



Língua Brasileira de Sinais através do intérprete. Esses estudantes frequentam as aulas de Língua Portuguesa e desenvolvem atividades referentes a essa disciplina.

A segunda instituição localiza-se na Avenida Nestor de Melo Pita, nº 535- Centro. Por se tratar de um Centro de Formação de Professores, oferece vários cursos de licenciatura, dentre eles o curso em Letras/Libras/Língua Estrangeira. Desse modo, a escolha dessa instituição de ensino, justifica-se pelo fato de atuar com o ensino da Libras, bem como com o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos e por haver a presença de estudante surdo bilíngue na referida universidade.

O acesso ao Colégio Estadual Pedro Calmon se deu mediante a apresentação de uma carta de informação à instituição, que esclarece os objetivos e a eticidade da pesquisa. Foi solicitada a autorização do responsável pela instituição para aplicação dos instrumentos de pesquisa, através da assinatura de um termo de consentimento e de uma carta de autorização. Além disso, para a coleta dos dados, foi necessário, também, o envio de uma carta de informação aos pais dos alunos escolhidos como colaboradores da pesquisa e a assinatura de um termo de autorização.

Por já estarmos inseridos no Centro de Formação de Professores, o acesso nesse espaço sucedeu apenas mediante a apresentação de uma carta de informação ao colaborador da pesquisa e a assinatura de um termo autorizando a coleta de dados e textos pessoais.

### 5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do trabalho, foram escolhidos 03 sujeitos, sendo: dois alunos do Colégio Estadual Pedro Calmon, que cursavam o 1º ano do ensino médio no período da pesquisa, sendo um de gênero masculino e outro de gênero feminino; um estudante do curso de Letras/Libras do Centro de Formação de Professores-CFP na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, que estava cursando o 4º semestre no período de coleta de dados.

A seleção de sujeitos com diferentes níveis de escolaridade, certamente, contribuirá para constatar se essa variável pode implicar em diferenças significativas nas produções escritas por surdos que residem em Amargosa-BA, no que se refere ao uso de conectivos.

Para o delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário socioeconômico com esses sujeitos. Através da aplicação do questionário, visou-se constatar

informações sobre os alunos quanto ao gênero, à idade, ao grau de surdez, à forma como adquiriram a mesma, ao fato de serem filhos de surdos ou ouvintes, ao grau de fluência em Libras e em Língua Portuguesa (na modalidade escrita) e às práticas de letramento nas quais esses sujeitos estão inseridos. Vale ressaltar que a fluência dos estudantes, tanto em Libras quanto na Língua Portuguesa, também foi analisada por meio de informações obtidas com docentes e intérpretes que atuam com esses estudantes e por meio de análise dos textos coletados.

O Quadro 1 ilustra o perfil dos sujeitos analisados<sup>4</sup>.

**Quadro 1- Sujeitos da Pesquisa**

SUJEITO	IDADE	GÊNERO	SÉRIE	TIPO DE SURDEZ	FLUÊNCIA EM LIBRAS	FLUÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA
SUJEITO A	23 anos	Masculino	1ºano (médio)	Severa	Ótima	Regular
SUJEITO B	25 anos	Feminino	1ºano (médio)	Severa	Ótima	Pouca
SUJEITO C	21 anos	Masculino	Superior incompleto	Severa	Ótima	Ótima

Tendo em vista a temática e os objetivos da pesquisa, apresentaremos a seguir uma descrição mais detalhada dos sujeitos.

O sujeito A (SA) possui gênero masculino, tem 23 anos de idade e apresenta maiores dificuldades na disciplina Matemática. Sempre estudou em escola pública e não recebe reforço escolar, desenvolvendo as atividades escolares em casa, sem a ajuda de outras pessoas. É o único membro da família que apresenta surdez, tendo uma perda auditiva severa adquirida congenitamente. Nunca fez uso de prótese e teve o primeiro contato com a Libras na igreja, adquirindo essa língua por volta dos 13 anos de idade. Atualmente, possui ótima fluência em Libras.

<sup>4</sup> O perfil dos sujeitos desta pesquisa foi traçado com base nas informações obtidas através do questionário socioeconômico aplicado com tais sujeitos.

Com relação à Língua Portuguesa, o processo de aquisição se deu entre os 6 a 9 anos de idade. A aquisição da Língua Portuguesa ocorreu na escola, contando com o auxílio do professor e dos pais. O aluno possui um grau de fluência regular nessa língua e algumas dificuldades, principalmente, em concordância verbal. Vale ressaltar que esse sujeito é filho de ouvintes, mas que são usuários da Libras.

Já no que se refere às práticas de letramento, o sujeito A menciona manter contato com a leitura e escrita em outros ambientes que não somente a escola e sua casa, exercitando a leitura e a escrita com muita frequência, pois acredita que as habilidades de ler e escrever são importantes, uma vez que abrangem os conhecimentos em geral, “melhorando tudo na nossa vida”.

Quanto ao sujeito B (SB), possui gênero feminino, 25 anos de idade e apresenta maiores dificuldades nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa. Sempre estudou em escola pública, nunca recebeu reforço escolar e recebe auxílio dos irmãos para desenvolver atividades escolares em casa. Ela é o único membro da família que apresenta surdez. É – portanto – filha de ouvintes, mas seus pais fazem uso da Libras. Possui perda auditiva severa adquirida congenitamente. Atualmente não usa prótese, mas já fez uso dos 11 anos de idade até aos 23 anos. Adquiriu a Libras na igreja a partir dos 15 anos de idade, possuindo ótima fluência nessa língua com a qual tem contato em casa e na escola.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, a aquisição ocorreu entre os 6 a 9 anos de idade, antes da aquisição da Libras. Essa língua foi adquirida na escola com o auxílio do professor. A aluna possui pouca fluência no português e algumas dificuldades, sobretudo, em ortografia. Com relação ao contato com a leitura e com a escrita, SB diz que as pratica em casa e na escola com muita frequência, visto que considera ler e escrever importante, pois “melhora o aprendizado”.

O sujeito C (SC), por sua vez, possui sexo masculino, 21 anos de idade e não apresenta dificuldades em qualquer disciplina. Estudou durante três anos na escola pública e, em seguida, em escola particular, até concluir o ensino médio, recebendo reforço escolar em todas as disciplinas durante este percurso. Recebia ajuda em casa para desenvolver atividades escolares por parte dos pais e de professor(a) particular. Tem pais ouvintes que são usuários da Libras e nenhum outro membro da família apresenta surdez, sendo, portanto, o único membro a possuir uma perda auditiva severa adquirida congenitamente. Fez uso de prótese dos 3 aos 5 anos de idade.

SC<sup>5</sup> possui ótima fluência em Libras, língua que adquiriu na escola entre os 6 a 9 anos de idade. Atualmente, possui contato com essa língua em casa e na Universidade. Quanto à Língua Portuguesa, ele a adquiriu na escola aos 5 anos de idade, antes da aquisição da Libras, contando com o auxílio do(a) professor(a) e dos pais. SC é oralizado e classifica seu grau de fluência em Língua Portuguesa como sendo ótimo, possuindo dificuldade em compreender metáforas. Vale ressaltar que a dificuldade mencionada por ele não se encontrava entre as opções presentes no questionário aplicado.

#### 5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a análise proposta na pesquisa, foi primordial a coleta de diversos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa em ambiente escolar ou não. Não houve interferência por parte da proponente da pesquisa nas produções textuais dos sujeitos. Inicialmente, os textos foram coletados aleatoriamente e, posteriormente, alguns critérios foram estabelecidos a fim de selecionar as produções a serem analisadas, como: o gênero textual e a frequência de usos de conectivos. Esses critérios foram estabelecidos por acreditar-se que o gênero textual pode influenciar no uso dos conectivos, fazendo-se a opção por textos de gêneros semelhantes, nos quais se verificasse um maior uso de vocábulos gramaticais. Dessa forma, foram selecionados cinco textos de cada sujeito da pesquisa, somando um total de quinze textos.

No Colégio Estadual Pedro Calmon, a coleta ocorreu semanalmente num período de dois meses. Objetivou-se com isso, conseguir um maior número de produções textuais para fazer a seleção dos textos mais convenientes à pesquisa. Vale ressaltar que também foram coletados e analisados textos produzidos em datas anteriores ao período de coleta. Com relação ao aluno do CFP/UFRB, foram coletados textos de autoria desse sujeito, escritos em momentos históricos: textos produzidos durante a formação na Educação Básica e textos produzidos recentemente, no período de formação em nível superior. Essa distinção contribuirá para a análise, uma vez que permite verificar se houve progresso no uso dos vocábulos gramaticais na escrita do português desse indivíduo.

---

<sup>5</sup> As questões referentes ao contato com a leitura e a escrita não fizeram parte do questionário socioeconômico aplicado com SC, considerando que esse sujeito cursa o nível superior, subentende-se que as práticas de leitura e escrita são realizadas com muita frequência e em diversos ambientes.

Além da coleta de produções textuais, houve a aplicação de um questionário socioeconômico tanto com os discentes da Educação Básica, quanto com o estudante do Ensino Superior, por meio do qual investigamos fatores relevantes para a pesquisa no que diz respeito à surdez, à aquisição da Libras e à aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Esse instrumento permitiu o conhecimento da realidade dos sujeitos da pesquisa e foi utilizado por acreditar-se que, além das produções textuais, outras informações são igualmente relevantes para responder os questionamentos dessa pesquisa e para possibilitar a concretização dos objetivos que a nortearam.

## 5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

É válido enfatizar que, embora a análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa apresente um teor gramatical, a mesma não ocorreu com base na verificação de erros e acertos ou na exaltação de uma língua em detrimento da outra. Antes, os textos foram analisados priorizando-se o “lugar social” de seu produtor, verificando-se as condições de produção e, partindo-se da compreensão de que texto é o próprio lugar de interação social e nasce a partir da realidade sociognitiva de seus produtores.

Inicialmente, fez-se uma análise documental a partir dos textos coletados e dos questionários aplicados com o docente de Língua Portuguesa e com os discentes. Para analisar os textos, antes, foi necessário selecioná-los conforme a igualdade ou semelhança de gênero, observando nesses textos a frequência de usos de vocábulos gramaticais.

A análise dos textos ocorreu por meio da comparação entre um texto e outro, observando a frequência de uso dos conectivos e se nessas produções os sujeitos da pesquisa utilizaram os vocábulos gramaticais de forma correspondente ou não à estrutura da Língua Portuguesa. Além disso, foi observado se o uso ou o não uso de conectivos implica no valor semântico dos textos. Sabe-se que, na Libras, esse fenômeno não desfavorece em aspecto linguístico algum as construções sintáticas. Porém, na Língua Portuguesa, que apresenta uma estrutura distinta e que é utilizada por surdos como L2, fez-se necessário essa observação.

No momento de análise, verificou-se, também, o progresso no uso de vocábulos gramaticais a depender do grau de escolaridade, das práticas de letramento, do grau de

fluência em Libras, dentre outros fatores. Para tanto, foram realizadas comparações entre um sujeito e outro.

Além disso, tanto para a análise dos textos quanto para a realização de comparações entre os sujeitos, foi imprescindível o subsídio de questionário aplicado com os discentes, o qual viabilizou verificar se questões de cunho socioeconômico, bem como questões concernentes à aquisição da Libras, ao grau de surdez e às práticas de letramento em que os sujeitos estão imersos, favorecem a aquisição de L2 por sujeitos surdos. Realizou-se a análise de todos esses aspectos, partindo-se do grau de escolaridade dos sujeitos da pesquisa e verificando-se as variações de uso de conectivos também por meio dessa distinção.

Dessa forma, para a análise dos dados, fizemos a conjunção entre as informações obtidas por meio da análise documental, que consiste nos textos e nos questionários, o que nos permitiu alcançar os resultados da pesquisa e obter as respostas para os questionamentos que impulsionaram o desenvolvimento da investigação.

## 6 A (NÃO) UTILIZAÇÃO DOS VOCÁBULOS GRAMATICAIIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA ESCRITA DE SURDOS

Para a concretização da pesquisa, fez-se necessária a análise de quinze produções textuais de três surdos que residem em Amargosa-BA, sendo um aluno do curso de Letras/Libras do Centro de Formação de Professores-CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e dois alunos do Colégio Estadual Pedro Calmon: um de gênero masculino e outro de gênero feminino. Além dos textos, analisaram-se os questionários aplicados com os alunos. As informações adquiridas através desse instrumento foram de suma relevância para o processo investigativo, contribuindo na concretização dos objetivos da pesquisa.

Nessa medida, foram analisados cinco textos do sujeito A, pertencentes aos gêneros: *texto dissertativo*, *autobiografia*, *poema* e *conto*, havendo dois textos do tipo dissertativo. Os cinco textos de autoria do sujeito B analisados correspondem aos mesmos gêneros dos textos de SA, exceto o terceiro texto, cujo gênero não foi identificado. Também, não houve produção textual de SB pertencente ao gênero poema.

Quanto às produções de autoria do sujeito C correspondem a: três textos de gênero *carta*, escritos quando cursava a Educação Básica, um *resumo* da obra “O Príncipe” de Maquiavel e uma *crônica* desenvolvida por ele mesmo a partir de diálogos disponibilizados pela docente que solicitou a produção textual. O resumo e a crônica foram produzidos com fins avaliativos, mediante a solicitação de docentes, após o seu ingresso no nível superior, sem o auxílio de outras pessoas. SC menciona que as cartas foram escritas com rapidez, pensava e escrevia para a sua mãe. Já a escrita do resumo e da crônica foi mais demorada, pois, segundo SC, tinha que “pensar em palavras bonitas e informações que estão na cabeça, reler, reescrever e estruturar”.

Em relação aos textos dos alunos da Educação Básica, vale mencionar que foram produzidos na sala de aula, de forma individual, com base nas explicações dadas pelo professor de Língua Portuguesa<sup>6</sup> e interpretadas mediante o uso da Língua Brasileira de Sinais

---

<sup>6</sup> Quem assumia o papel da docência com os alunos surdos no Colégio Estadual Pedro Calmon, no período de coleta de dados, era o intérprete da Língua Brasileira de Sinais. O intérprete aplicava os mesmos planos de aula aplicados com o restante da turma pela docente de Língua Portuguesa, mas era ele quem desenvolvia métodos para transmitir os conteúdos, interagindo com esses sujeitos e mediando a aquisição da L2. Por isso, toda vez que for mencionado o termo professor, referindo-se ao docente de Língua Portuguesa dos sujeitos surdos dessa instituição de ensino, em suma, trata-se do intérprete.

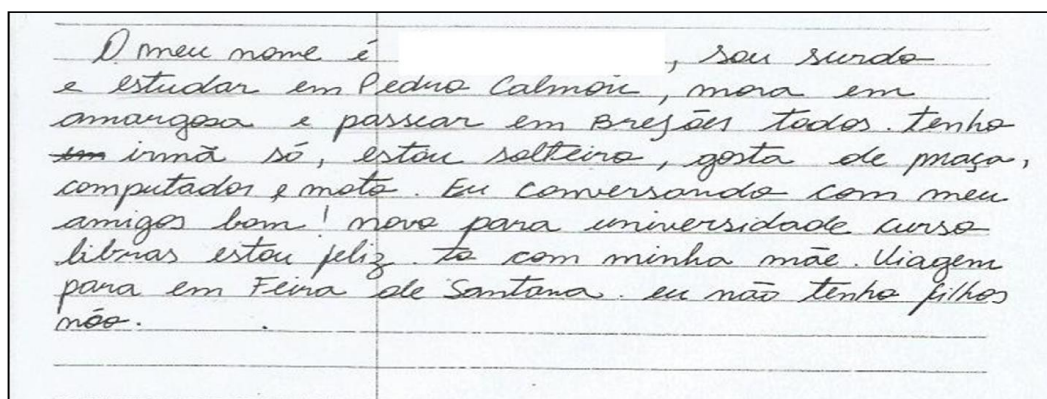
- Libras. Antes da realização das produções textuais pelos estudantes, o docente realizava alguns procedimentos: inicialmente, mostrava aos alunos imagens relacionadas com o assunto a ser abordado e realizava a explicação sobre as imagens e assunto através da Libras. Num segundo momento, a produção textual era desenvolvida com o auxílio do professor, que repassava as imagens sempre que necessário e fazia o “treino” com as palavras através de frases que continham vocábulos presentes no cotidiano dos estudantes, para depois formar o texto. Nesse “treino”, as palavras iam sendo repetidas até que os alunos apreendessem a grafia e o significado. Após terem escrito uma primeira versão do texto, os alunos faziam uma reescrita textual sem o auxílio do professor.

Em primeira instância, mostraremos a análise realizada a partir dos textos produzidos por esses sujeitos e, posteriormente, apresentaremos algumas considerações a respeito do desenvolvimento desses sujeitos na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

## 6.1 ANÁLISE DE TEXTOS

SA

TEXTO 1



Esse texto *autobiográfico*<sup>7</sup> foi produzido na sala de aula e trata-se de uma reescrita textual feita sem o auxílio do professor. É um texto relativamente curto, no qual SA faz a utilização de elementos conectivos com frequência. Desse modo, fica nítido o uso de: verbos de ligação (*é, sou e estou*); conjunção coordenativa aditiva (*e*) e preposições (*em, de, com, para*). Os verbos de ligação foram utilizados de forma adequada, estabelecendo a conexão

<sup>7</sup> Diferentemente dos demais textos produzidos pelo sujeito A, dentre os que foram selecionados para a análise, este não estava datado e não foi possível coletar essa informação.



entre termos, inclusive, obedecendo a concordância com o sujeito: *Meu nome é \_\_\_\_\_*; *Curso libras **estou** feliz*; ***Sou** surdo*. Em um determinado trecho do texto, o verbo de ligação *estar* é utilizado de forma muito comum à oralidade, havendo a omissão de parte do radical do verbo *est-* ou a redução do verbo, conforme observamos: ***To** com minha mãe*.

Houve, no texto, o uso adequado da conjunção coordenativa *e*. Nestes períodos compostos coordenados: *Sou surdo e estudar em Pedro Calmon/Mora em Amargosa e passear em Brejões*, de fato, uma oração foi conectada à outra mediante a utilização desse elemento. Também, no período simples, os termos foram adequadamente conectados pela conjunção aditiva: *Gosta de maçã, computador e moto*.

Já no que se refere ao uso das preposições, nesse texto, SA demonstra possuir algumas limitações. O uso da preposição *em* ora se dá de forma adequada, ora apresenta problemas. Nas construções sintáticas: *Mora em Amargosa/ Passear em Brejões*, a utilização foi coerente com o que é proposto na Língua Portuguesa. Já nas sentenças, *Estudar em Pedro Calmon/ Viagem para em Feira de Santana* há algumas inadequações. Na primeira sentença, houve a omissão do artigo *o*, que contraído à preposição *em* resultaria em *no* (forma adequada, conforme às normas do português padrão). Contudo, o que se percebe é que SA, embora não tenha utilizado a forma adequada, compreende que o elemento conectivo *em* pode indicar um lugar, sendo que, todas as vezes em que esse elemento foi utilizado, expressou a ideia de ir ou de estar em um determinado lugar. Talvez, isso justifique a inadequação de uso na segunda sentença em que ele escreve: *viagem para em Feira de Santana*, sendo que aqui esse elemento poderia ser omitido, sem prejuízo no nível semântico e sintático.

Nesse texto, o uso da preposição *de* não apresenta problemas, visto que o sujeito a utiliza no sistema de transitividade, complementando o nome ou o verbo: *gosta de maçã/ Feira de Santana*. Vale ressaltar que, na segunda frase, faz-se referência ao nome de uma cidade e o elemento *de* é parte integrante obrigatória, o que pode contribuir para o seu uso nesse contexto. Contudo, nesse texto, há também a omissão desse elemento, como nesta sentença: *Novo para universidade curso (de) libras*.

O uso do elemento *com* ocorreu adequadamente, tanto em: *eu conversando **com** meu amigos bom*, quanto em: *to **com** minha mãe*. Em ambas as construções sintáticas, o uso dessa preposição fez a conexão de forma apropriada. Da mesma maneira, o elemento *para* foi utilizado apropriadamente em: *Novo **para** universidade curso libras*.

## TEXTO 2

01		O pato surdo.
02		
03		
04		A mãe pata entrou no lago.
05		Tinha um pato e uma pata juntos. Eles
06		namoravam muito no lago. Estavam apaixonados.
07		teve ideia vamos fazer um ninho.
08		A tinha fazer ovos. Cuidar gavião não pega
09		A pata foi passear pelo lagoa.
10		A pata sentir dor. Procurar casa não ver. Achei
11		outra casa e um fez ovo.
12		
13		

No segundo texto de SA, de gênero *conto*, escrito em 06 de Agosto de 2014, na sala de aula, solicitado pelo professor com a finalidade de avaliar o aluno, percebemos uma frequência menor de usos de vocábulos gramaticais. Destacamos o uso das contrações de preposições *no* e *pelo*, assim como, a conjunção coordenativa aditiva *e*. Enquanto no texto anterior ele utilizava a preposição *em* a fim de indicar um lugar, aqui, para a subordinação entre os termos, SA faz o uso adequado da contração *no*, como é visto em: *A mãe pata entrou no lago* e em: *Eles namoravam muito no lago*. E, na sentença *A pata foi passear pelo lagoa*, SA utiliza adequadamente a contração *pelo*, havendo apenas um equívoco com relação à concordância de gênero. A conjunção coordenativa aditiva também é utilizada de forma apropriada, conforme fica nítido em: *Tinha um pato e uma pata junto* e em: *Achei outra casa e um fez ovo*.


Por outro lado, SA, em determinados momentos do texto, não faz uso de elementos conectivos, conforme revelam as sentenças seguintes: *A tinha (que) fazer ovos/ Cuidar (para o) gavião não pega/ Procurar (a) casa (e) não ver*. No entanto, o que se verifica é que a ausência desses elementos coordenativos e subordinativos não interfere na compreensão do texto.

Além disso, SA – nesse texto – escreve sentenças que, estruturalmente, assemelham-se à Língua de Sinais, como podemos observar: *Cuidar gavião não pega/Procurar casa não ver*. Essas sentenças não apresentam elementos conectivos e apresentam uma estrutura sintática peculiar à Libras. Desse modo, a escrita em Língua Portuguesa de SA, especificamente nesse texto, transita entre a estrutura dessa língua e a estrutura da Libras.

## TEXTO 3

TEXTO PARA AVALIAÇÃO

1- Com os figuras abaixo, faça o seu texto.



Dia para eleição  
 A está todo sujo.  
 A idosa falou: eu não papel sujo tem carne.  
 A idosa não vai cair, muito pessoas e morri.  
 A esta rua tem papel sujo.  
 A idosa falou: eu não quero voto papel.  
 Rua esta sujo feio.  
 A pessoas tem sujo papel muito morri cair.  
 Tem papel votar muitos chuva e grande.  
 A idosa não poder voto.

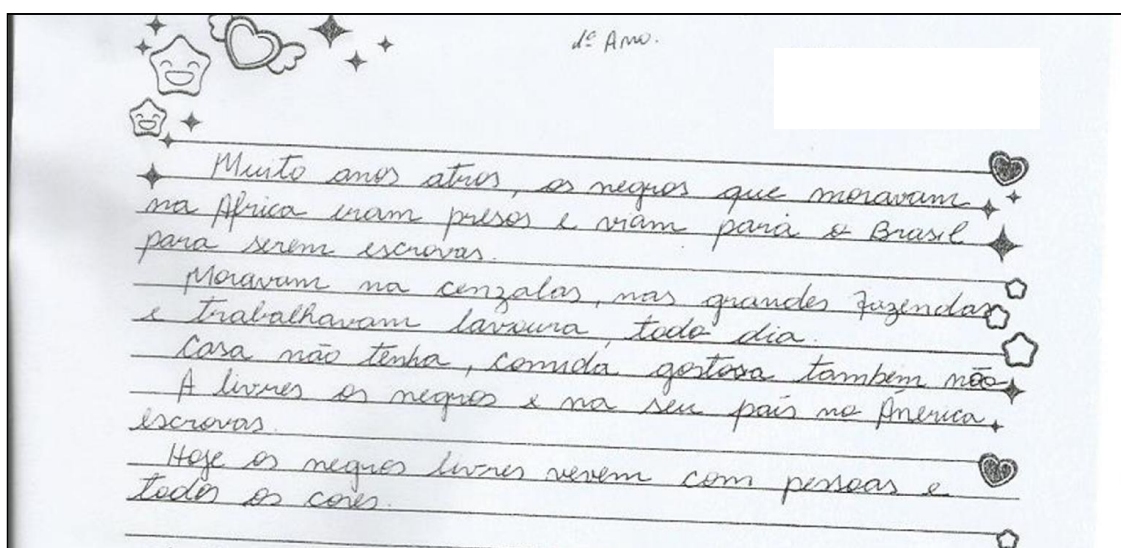
Nesse texto de gênero *texto dissertativo*, produzido em 05 de novembro de 2014, na sala de aula como requisito avaliativo da disciplina de português, SA faz uso da preposição *para*, do verbo de ligação *está* e da conjunção aditiva *e*. Na primeira sentença, tem-se: **Dia para eleição**, havendo adequação na utilização da preposição *para*, conectando os termos. O elemento conectivo em destaque também poderia ser substituído pela preposição *de* sem que houvesse alteração de sentido na sentença, uma vez que ambas as preposições indicam a finalidade do termo *dia*. Na segunda sentença, *A está todo sujo*, há a presença de um verbo de ligação, mas percebe-se a ausência de um termo antecedente. De acordo com o contexto deduz-se que seria o vocábulo *rua*. Apesar dessa ausência, o verbo de ligação *está* foi empregado de forma coerente com a Língua Portuguesa, considerando a frase: *a (rua) está toda sujo(a)*.

Na sentença **A esta rua tem papel sujo**, o termo *esta* trata-se de um dêitico, sendo inadequado, portanto, a presença do artigo *a*. Já na segunda sentença (*A) rua está sujo feio*, nota-se o uso adequado do verbo de ligação e a ausência do determinante (artigo *a*). Com relação ao uso da conjunção aditiva na seguinte frase: *tem papel votar muitos chuva e grande*,

podemos mencionar ser inadequado, considerando que os termos que estão coordenados mediante a conjunção *e* não se complementam semanticamente. Nesse contexto, seria adequado utilizar o verbo de ligação *é* em lugar da conjunção em destaque. É possível, então, que o aluno tenha se esquecido de acentuar a vogal *e*.

Ainda nesse texto, SA deixa transparecer vestígios de uma interlíngua, produzindo frases com estruturas que ora se aproxima da Língua Portuguesa, ora se aproxima da Libras, como ocorre com estas sentenças: *A idosa não ver cair*; *Tem papel votar muitos*; *A idosa falou: eu não quero voto papel*. Compreendendo que na segunda frase SA desejou escrever: *Tem papel (para) muitos votarem*, nota-se a ausência da preposição *para* e, que esta frase foi construída com base na estrutura da Libras. Da mesma forma, verifica-se a ausência da preposição *para* na terceira frase, supondo que a pretensão desse sujeito foi escrever: *a idosa falou: eu não quero papel para votar*.

#### TEXTO4



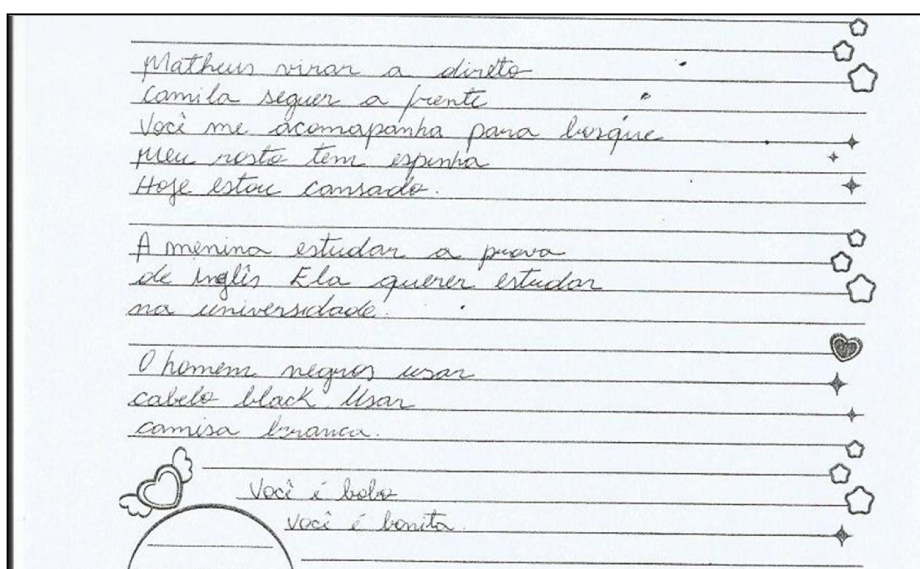
Esse texto de autoria de SA, do tipo *dissertativo*, foi escrito em 03 de dezembro de 2014 mediante a solicitação do professor como forma de avaliação. Nele há usos adequados e inadequados no que concerne à escrita do português, além da ausência de determinados elementos conectivos. Ao observarmos a sentença *Moravam na(s) senzalas*, embora SA utilize o elemento conectivo adequado (contração *na*), ele omite a desinência de número, uma vez que, de acordo com o padrão da Língua Portuguesa, nesse caso, o apropriado é que a preposição concorde em gênero e número com o nome (*senzalas*), sendo adequado, então,

escrever assim: *Moravam nas senzalas*. Na seguinte sentença: *...nas grandes fazendas e trabalhavam lavoura, todo dia*, verifica-se a adequação no uso da conjunção coordenativa aditiva *e*. Nota-se, contudo, a ausência da contração de preposição *na* antecedendo o nome *lavoura*, que resultaria na oração: *trabalhavam na lavoura, todo dia*. Observa-se, entretanto, que essa omissão não interferiu na compreensão do texto.

Já nesta sentença: *A livres os negros e na seu país na América escravos*, SA faz uso da conjunção coordenativa aditiva *e* inadequadamente e uso da contração de preposição *na*, havendo inadequação quanto à concordância de gênero, uma vez que o apropriado seria utilizar a contração de preposição *no*, conforme o gênero do termo *país*. Sendo assim, depreende-se que, nesse caso, a sentença estaria coerente com a Língua Portuguesa se fosse escrita dessa forma: *Livres, os negros eram no seu país; na América, eram escravos ou Os negros eram livres no seu país, mas na América eram escravos*.

Além disso, há inadequações em relação aos usos de conectivos no trecho que segue: *Hoje os negros livres vivem com pessoas e todos as cores*. O mais coerente seria utilizar a conjunção subordinativa comparativa *como* no lugar da preposição *com* e a preposição *de* ao invés da conjunção coordenativa aditiva *e*, resultando em: *Hoje os negros livres vivem como pessoas de todas as cores*. No entanto, vale ressaltar que as omissões e as inadequações nos usos de conectivos, nesse texto, não acarretaram prejuízo no nível organizacional da sentença, mas revela distinção nos aspectos semânticos do texto.

## TEXTO 5



Nesse texto de gênero *poema*<sup>8</sup>, escrito por SA em 19 de Dezembro de 2014 sem fins avaliativos, percebe-se menor frequência de usos de conectivos. Há o uso das preposições *de* e *para*, da contração de preposição *na*, bem como o uso de verbos de ligação, como: *ser* e *estar*.

Verifica-se a ausência de conectivos em três versos: *Matheus virar a direta; Camila seguer a frente; A menina estudar a prova*. Nas duas primeiras sentenças há a omissão da preposição *para* ou da junção da preposição *a* com o artigo *a(à)*. Nessa medida, o adequado seria SA escrever: *Matheus virar (para a) (à) direita; Camila segue (para a) (à) frente*. E, na terceira sentença, nota-se a ausência da preposição *para*: *a menina estudar (para) a prova de inglês*. Nota-se, ainda, a adequação no uso das preposições *para* e *de* nos versos: *você me acompanha para (o) bosque; prova de inglês* e uso apropriado dos verbos de ligação *ser* e *estar* nos versos: *hoje estou cansado; você é bobo e você é bonita*.

Nesse texto, levando em consideração o gênero da produção, SA demonstra melhor organização textual e adequação nos usos de conectivos. As omissões constatadas não acarretaram prejuízo no valor semântico do texto, sobretudo, por se tratar de um poema, cujo gênero permite ao leitor divagar nas interpretações.

Ao se fazer uma comparação entre as diferentes produções de SA, nota-se algumas divergências e semelhanças entre um texto e outro no que diz respeito ao uso de elementos conectivos. No primeiro texto analisado, o sujeito utiliza com frequência tais elementos, como: verbos de ligação, preposições e conjunção coordenativa aditiva. Notou-se que houve mais adequações do que inadequações nesses usos.

No segundo texto, de gênero conto, verificou-se que o sujeito escreve sentenças cuja estrutura transita entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. Nele, SA utiliza poucos conectivos – contrações de preposições e conjunção coordenativa aditiva – porém, se comparado ao primeiro texto, observa-se um avanço com relação ao uso adequado da contração de preposição. Enquanto no primeiro texto, o sujeito confunde o uso da preposição com o da contração, utilizando a preposição *em* para indicar o lugar onde estuda “Estudar **em** Pedro Calmon”, no segundo, ele escreve: “A mãe pata entrou **no** lago”, revelando progresso na utilização desse tipo de conectivo.

---

<sup>8</sup>Considera-se esse texto um *poema* por apresentar uma estrutura que se subdivide em estrofes. Além da repetição de algumas palavras, como: estudar e usar que exprimem, em certa medida, intencionalidade de rima.

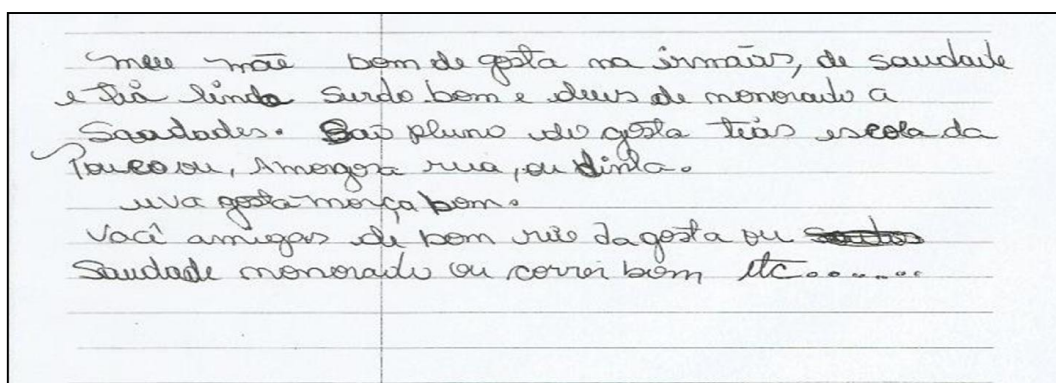
No terceiro e no quarto texto, que são do tipo dissertativo, SA faz uso de preposição, contração de preposição e verbo de ligação. Na terceira produção há inadequações nos usos de alguns conectivos e vestígios de uma interlíngua, o que contribui para que o texto se apresente, em certa medida, desorganizado, com sentenças um tanto desconexas. Já na quarta produção, SA faz uso das contrações de preposição de forma adequada, demonstrando limitação quanto à concordância de gênero e de número. Se comparado à terceira produção, esse texto apresenta boa organização, havendo poucos indícios de interlíngua.

Ao longo da análise dos textos de SA, observou-se que os conectivos utilizados por esse sujeito foram contração de preposição, preposição, verbos de ligação e conjunção coordenativa aditiva. Dentre as conjunções disponíveis na Língua Portuguesa, apenas a coordenada aditiva *e* foi utilizada, destacando-se o maior uso de preposições e de contrações, as quais se diversificaram, em certa medida. Ora os conectivos foram utilizados de forma adequada, ora, inadequadamente. E, por vezes, o sujeito os omitiu.

É tênue o progresso no uso de vocábulos gramaticais entre uma produção e outra desse sujeito. Nesse quesito, as produções se assemelham, uma vez que, entre uma produção e outra, o sujeito não inova no uso desses elementos. Provavelmente, essa falta de inovação advenha do fato de o repertório linguístico em Língua Portuguesa desse sujeito ainda estar em construção.

SB

TEXTO 1



Nesse texto *autobiográfico*<sup>9</sup>, reescrito na sala de aula por SB, sem o auxílio do professor, há uma frequência de usos de vocábulos gramaticais, no entanto, esses usos se dão de maneira inadequada às normas da Língua Portuguesa. Houve o uso de elementos subordinativos, como as preposições e contrações: *de, na, da, do* e o uso de elementos coordenativos aditivo e alternativo, como as conjunções: *e e ou*.

A preposição *de* aparece nos seguintes trechos: *Meu mãe bom de gosta/na irmãos, de saudade e tia linda/ deus de namorado a saudades/ São pluno do gosta tias/ escola da pouco/ você amigas de bom*. De modo geral, o uso dos vocábulos gramaticais está inadequado, dificultando a compreensão textual.

No primeiro trecho, por exemplo, percebemos a ausência do verbo ligação e o elemento subordinativo *de* em posição anteposta ao verbo, quando deveria aparecer posposta, conforme o sistema de transitividade; bem como a ausência do elemento coordenativo aditivo *e*, pressupondo que a frase que SB pretendeu escrever foi: *Minha mãe (é) boa (e) gosta de (...)*. No segundo trecho, a preposição *de* também não promove uma conexão adequada, visto que o termo anterior (irmãos), semanticamente, não se relaciona com o termo posterior (saudade). O uso da preposição estaria coerente se SB escreve: *Saudade de (meus) irmãos*. O mesmo acontece com o uso da conjunção coordenativa aditiva *e*, como também com os demais elementos conectivos que aparecem no texto. Isto é, há a presença de vocábulos gramaticais, mas não há o uso adequado, comprometendo a coerência textual.

Desse modo, embora no nível sintático, SB tenha utilizado elementos conectivos, os termos não estabelecem entre si uma relação semântica, tendo em vista que, para que isso aconteça, faz-se necessário que os vocábulos gramaticais sejam inseridos adequadamente no texto, conforme os termos utilizados. Caso essa relação de coesão textual não exista, o texto ficará comprometido nos níveis sintático e semântico.

Vale ressaltar, entretanto, que – por meio desse texto – SB demonstra estar construindo um repertório lexical, ou seja, a estudante escreve termos que pertencem às categorias de família, sentimentos, lugar, dentre outros termos. Desse modo, quando escreve, por exemplo: *Saudade namorado*, deduz-se que SB quis expressar por escrito o seguinte: *Estou com saudades do meu namorado*. Isso revela que, mesmo não tendo escrito o texto de acordo com as normas da Língua Portuguesa, utilizando os elementos conectivos necessários

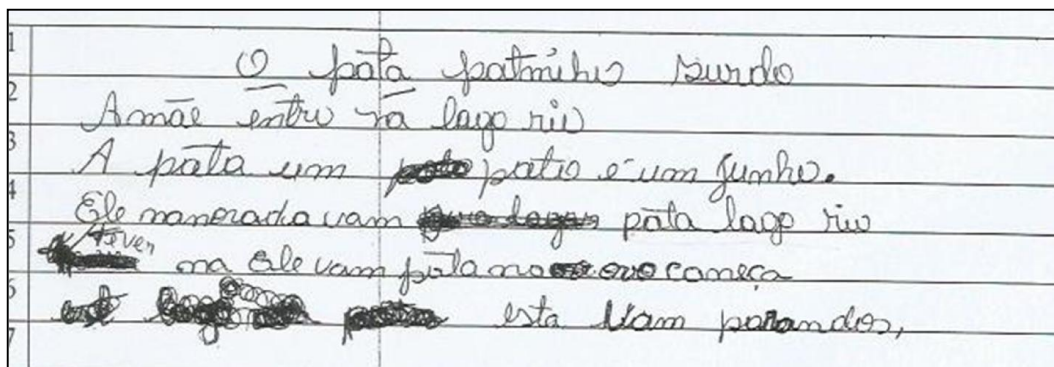
---

<sup>9</sup> Diferentemente dos demais textos produzidos pelo sujeito B, dentre os que foram selecionados para a análise, este não estava datado e não foi possível coletar essa informação.



de modo adequado, o sujeito possui ideias coerentes que, supostamente, não aparecem tão organizadas nesse texto, pelo fato de que o mesmo ainda está em processo de aquisição de L2 e, conforme Santana (2007), a aquisição de uma língua contribui para o desenvolvimento cognitivo, de habilidades planejadoras e organizacionais.

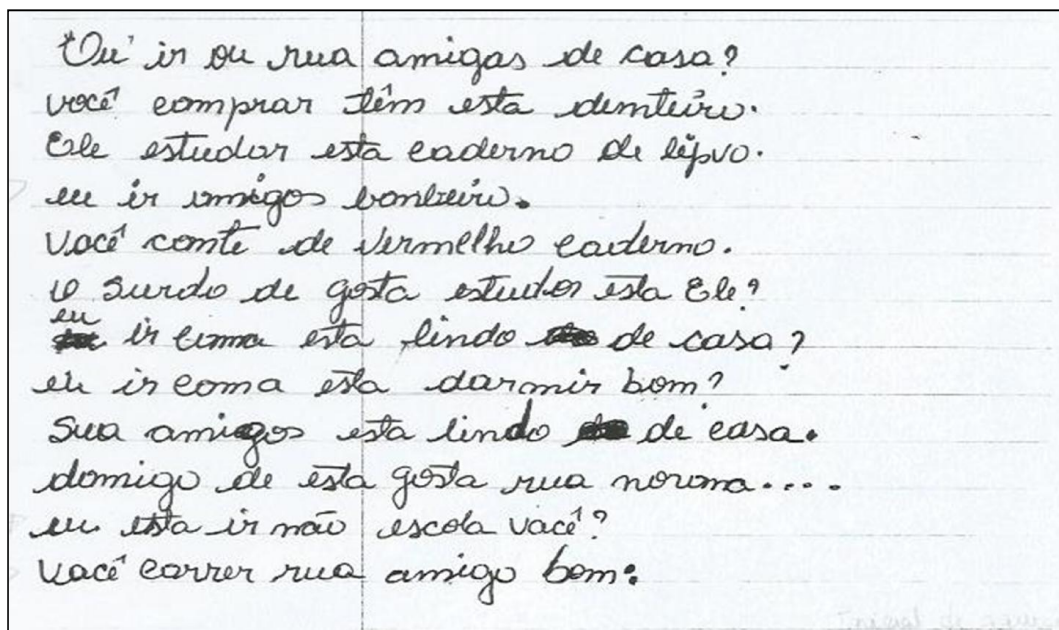
## TEXTO 2



No segundo texto de SB, de gênero *conto*, escrito em 06 de Agosto de 2014, solicitado pelo professor de português a fim de avaliar a aluna o uso de vocábulos gramaticais é menor. SB faz uso de apenas dois tipos de conectivos: contração e verbo de ligação. A contração *na* aparece na seguinte frase: A mãe entro(u) na(o) lago(,) rio. Aqui, o problema não é com o elemento conectivo em si, mas com a desinência de gênero utilizada nesse elemento, pois o adequado seria utilizar o gênero masculino, concordando com os substantivos lago e rio, para que a conexão fosse totalmente adequada.

O verbo de ligação *é* foi usado de forma inapropriada na frase: *A pata um pato é um junho*. Essa frase pode ser analisada por duas perspectivas. A primeira está relacionada à ideia de que poderia ser utilizado o elemento conectivo *estão* em lugar do elemento *é*, conferindo adequação sintática à sentença (no que se refere à concordância verbal) que seria escrita desta forma: *A pata (e) um pato estão ...* Na segunda perspectiva, tomando-se como base o texto de SA (produzido a partir da mesma temática e gênero), depreende-se que a intenção de SB foi expressar: *Havia um pato e uma pata juntos*. Isso reafirma, então, a inadequação do uso do elemento conectivo *é*, revelando que o adequado seria usar uma conjunção coordenativa aditiva.

## TEXTO3



Esse terceiro texto escrito por SB, de gênero não identificado, foi escrito em 15 de Setembro de 2014 como forma de “treinar”<sup>10</sup> a Língua Portuguesa. No entanto, apesar de ter sido escrito num momento posterior à escrita dos textos anteriores, não percebemos uma evolução no nível sintático com referência ao uso dos vocábulos gramaticais, havendo o uso reduzido de elementos conectivos e a presença de construções sintáticas que, ora apresentam uma agramaticalidade, conforme a Língua Portuguesa; ora apresentam uma coerência parcial em relação à estrutura dessa língua. Há a presença de sentenças, cuja estrutura tem proximidade ou é própria da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Os vocábulos gramaticais encontrados correspondem ao verbo de ligação *está*, a conjunção coordenativa alternativa *ou* e as preposições *de* e *com*. Nota-se que o uso da preposição *está* inadequado nas sentenças, como: *Eu ir ou rua amigas de casa?/ Ele estudar esta caderno delipvo/ O surdo de gosta estudar esta ele?/ Eu ir cama esta lindo de casa/ Sua amigos esta lindo de casa/ Domingo de gosta esta rua norana.*

10 “Treinar” a Língua Portuguesa faz parte da metodologia utilizada pelo professor. Essa metodologia consiste em explicar o assunto através da Libras e, também, utilizando imagens correspondentes ao assunto abordado. Após essa explicação, com o auxílio do professor, os alunos treinam a grafia das palavras que são repetidas até que eles apreendam a grafia e o significado, com o objetivo, dentre outros, de produzir textos, primeiro, com o auxílio do professor e, posteriormente, sem esse auxílio.

Percebe-se que em todas essas sentenças o uso do elemento subordinativo *de* não atua, fazendo uma conexão adequada, a fim de conferir sentido ao que está sendo dito. Na primeira sentença, a ausência de determinados conectivos e/ou a mudança na ordem sintática dos elementos acarreta implicações no nível semântico do que é dito. Ou seja, no trecho *amigas de casa*, a conexão está adequada. Mas, ao escrever: *eu ir ou rua amigas de casa?*, a construção sintática, de modo geral, não estabelece sentido. Isso ocorre pela ausência de vocábulos gramaticais. Compreende-se, assim, que SB pode ter almejado escrever foi: *Eu vou (para) a rua ou vou (para) casa de amigas?*

Ao observar estas sentenças: *O surdo de gosta estudar esta ele?/Domingo de esta gosta rua namorana*, nota-se que SB ainda não consegue utilizar a preposição *de* no sistema de transitividade, como um complemento verbal, usando-a de maneira equivocada. Essas construções sintáticas estariam adequadas ao português, no que se refere ao uso desse elemento, se escritas assim: *O surdo gosta de estudar?/(No) domingo gosta de...* A segunda sentença em destaque revela, também, a ausência dos elementos conectivos *no/na*, uma vez que a frase estaria conveniente à Língua Portuguesa se escrita desta forma: *(No) domingo gosta de está (na) rua namorando*. Nesse caso, houve a ausência de conectores, mas não houve perda de sentido.

Com relação ao elemento de ligação *está*, fica nítida uma frequência de uso nesse texto, porém de forma inadequada. Destacamos três sentenças em que o sujeito B utilizou esse conectivo: *Eu ir cama esta lindo de casa?/ Domingo de esta gosta rua namorana/ O surdo de gosta estudar esta ele?*. Embora todos os usos estejam inadequados nessas sentenças, é possível recuperar o seu sentido. Na primeira sentença, fica perceptível a ausência de alguns vocábulos gramaticais que, ao serem inseridos, complementam o valor semântico da expressão, que pode ser assim constituída: *Eu vou (para) cama (que) está linda em casa?* A segunda sentença, analisada anteriormente, poderia ser constituída da seguinte maneira: *(No) domingo gosta de está (na) rua namorando*. A terceira demonstra que o elemento conectivo adequado seria a preposição *com*. Nesse sentido, a frase apropriada seria: *O surdo gosta de estudar com ele?*

Além disso, nesse texto é possível perceber construções sintáticas que são agramaticais em Língua Portuguesa, como: *Eu esta ir não escola você?/ Eu ir cama esta dormir bom?* Outras são parcialmente coerentes com essa língua, como: *Você conte de vermelho caderno/ Eu ir cama esta lindo de casa?* Outras ainda, apresentam estruturas


próprias da Libras, conforme podemos observar: *Eu ir amigos banbeiro/ Você correr rua amigo bom*. Nessas sentenças, não há a presença de vocábulos gramaticais.

Esse fato confirma o que foi observado em outras pesquisas realizadas sobre a escrita de Língua Portuguesa por surdos: no processo inicial de aquisição da escrita, o surdo apresenta marcas de uma interlíngua, que consiste numa “língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua alvo em determinada altura de aprendizagem” (DECHANDT, 2006, p.288). Desse modo, conforme observado, esse texto de SB evidencia uma transição entre aspectos que são particulares da Libras e aspectos concernentes à Língua Portuguesa.

#### TEXTO 4

TEXTO PARA AVALIAÇÃO

1- Com os figuras abaixo, faça o seu texto.



Dia para votar.

A cidade está todo sujo.

A pessoas andam no meio da rua.

A chuva cai forte e há muita sujeira nas ruas.

As pessoas andam sujas.

A cidade (velha) andam muito suja.

A cidade está toda suja.

Dia eleição votar.

A cidade (velha) está votar.

A pessoas não chovia muita água etc.

A rua está de novo chovia muita água.

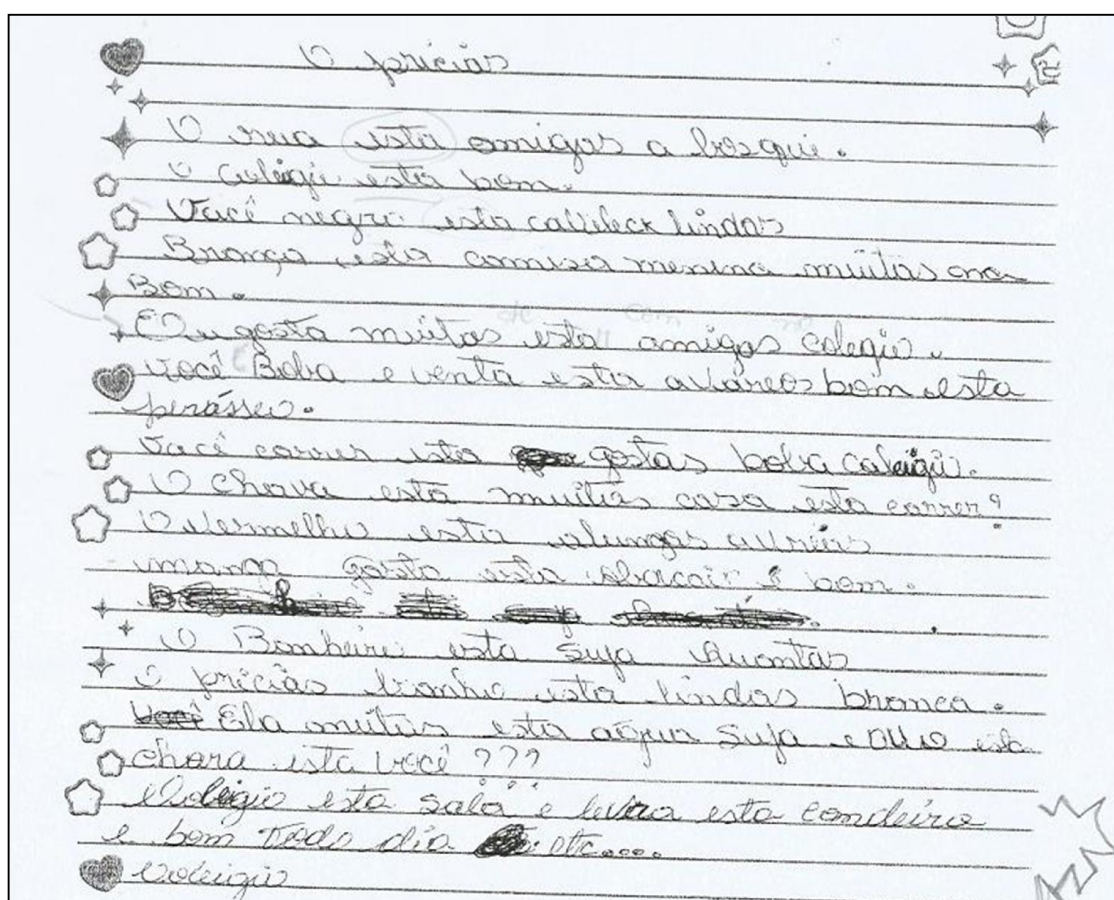
A cidade está toda suja.

A cidade está toda suja.

SB, nesse texto do tipo *dissertativo*, produzido em 05 de Novembro de 2014 na sala de aula e solicitado pelo professor de português como requisito avaliativo, utiliza conectivos com menor frequência. Verifica-se o uso da preposição *para*, a qual foi utilizada de forma apropriada na sentença: *Dia para votar*. Já na sentença: *A cidade está todo sujo*, embora o elemento conectivo esteja adequado, uma vez que SB fez uso do verbo de ligação, há uma inadequação com relação à pessoa verbal, tendo em vista que o apropriado seria usá-lo na terceira pessoa do presente do indicativo, ficando a sentença desta maneira: *A cidade está tod(a) suj(a)*.

Nesta sentença: *Água sobe ruas*, há a ausência da contração *nas* para conectar os termos *sobe* e *ruas*. Seria apropriado, assim, escrever: *A água sobe nas ruas*. SB apresenta ainda uma escrita com indícios de uma interlíngua. Nota-se isso, em frases como: *Pessoas andar ruas*; *A idosa (velha) andar rua não ver escorrega*. A estrutura dessas frases se assemelha à estrutura da Libras em que há ausência de alguns conectivos. Na Língua Portuguesa, o apropriado seria SB escrever: *Pessoas andam nas ruas*; *A idosa anda na rua, não vê e escorrega*. Verifica-se, desse modo, a ausência de dois elementos conectivos que são a contração *na* e a conjunção coordenativa aditiva *e*. Porém, a omissão desses conectivos não interferiu na compreensão textual, sendo possível recuperar o sentido do que se pretendia dizer. Em outras sentenças a ausência de elementos conectivos impossibilita a identificação ou “recuperação” de sentido, como por exemplo: *A pessoas rio chuva rua suja etc...*; *A rio casas de rio chuva vou suja pessoas*. Embora haja o uso da preposição *de* na segunda sentença, os termos que são conectados mediante o seu uso não produzem sentido.

#### TEXTO 5



Nesse texto, que também é do tipo *dissertativo*, escrito em 19 de Dezembro de 2014 na sala de aula como requisito avaliativo, SB faz uso frequente do verbo de ligação *está*. O sujeito utiliza também a conjunção coordenativa aditiva *e*. Esse é o texto mais extenso produzido por SB, dentre os que foram coletados e analisados. Nele, o verbo de ligação *está* foi utilizado em quase todas as sentenças, porém, em algumas, não há entre as palavras conectadas por esse elemento uma produção de sentido, como ocorre em: *O rua **está** amigas a bosque; O chava **está** muitas casa **está** correr?; Ela muitas **está** água suja e ou o **está** chora esta você?* O mesmo acontece com o uso da conjunção coordenativa aditiva *e* nesta sentença: *Colégio esta sala e livra esta candeira e bom todo dia*. O uso de conectivos, nesse caso, não auxilia na compreensão do texto. Já em outras construções sintáticas, percebe-se o uso adequado do elemento conectivo *está*, como: *O colégio **está** bom e o banheiro **está** suja*.

Nas sentenças: *Eu gosta muitas esta amigas colégio e Você boba* verifica-se a ausência de elementos conectivos, o que compromete, em certa medida, a compreensão das mesmas. Isso ocorre, sobretudo, com a primeira sentença, na qual depreende-se que, provavelmente, SB desejou escrever: *Eu gosto muito **(de)** esta(r) **(com)** amigas **(no)** colégio*. Já, na segunda sentença, há a ausência do verbo de ligação *é*: *você **(é)** boba*. O uso inadequado e a ausência de vocábulos gramaticais interferiram, em certa medida, na compreensão textual.

As produções de SB são, entre si, semelhantes. Em todas, predomina a inadequação no uso dos vocábulos gramaticais, em algumas o sujeito utiliza mais conectivos, em outras, menos. No primeiro texto, autobiográfico, há preposições, contrações e conjunção coordenativa aditiva e alternativa. Porém, esses vocábulos são usados de forma inapropriada, não estabelecendo conexão ao texto. Nessa produção, o sujeito ainda não consegue utilizar a preposição *de* no sistema de transitividade, conforme exemplifica a frase: *Meu mãe bom de gosta na irmãos*.

Na segunda produção, de gênero conto, aparecem apenas dois tipos de conectivos: contração de preposição e verbo de ligação. Há inconformidade no uso do verbo de ligação e quanto à desinência de gênero da contração. Assim, não se percebe progresso na utilização de elementos coesivos nesse texto se comparado ao primeiro, uma vez que ambos os textos apresentam as mesmas limitações: número reduzido de vocábulos gramaticais e inadequação na utilização desses vocábulos.

No terceiro texto, o sujeito traz um conectivo que, até o momento, não tinha aparecido em nenhum outro texto que é a conjunção coordenativa alternativa *ou*. Além desse conectivo

aparecem também, preposições e verbo de ligação. Contudo, assim como nos textos anteriores, esses conectivos foram usados de forma inapropriada, e o sujeito continua usando a preposição *de* fora do sistema de transitividade. Ressalta-se ainda que, diferentemente do primeiro e do segundo texto analisados, essa produção apresenta indicativos de uma interlíngua, embora tenha sido escrito numa data posterior às demais produções citadas até o momento.

No quarto texto, SB escreve sentenças com estruturas que ora se assemelham à Língua Portuguesa, ora se assemelham à Libras, ou seja, a escrita desse sujeito continua a apresentar vestígios de uma interlíngua, embora haja, entre um texto e outro, um intervalo de aproximadamente dois meses. Além disso, nessa produção, da mesma forma que ocorre com as outras, há omissões de conectivos e inadequações nos usos desses elementos.

O quinto texto se assemelha ao quarto, pela sua tipologia. Além disso, em ambas as produções há omissões e usos inapropriados de conectivos, a exemplo do verbo de ligação *estar*, o qual aparece com frequência no quinto texto. Embora esta seja a produção mais recente de SB, dentre aquelas que foram analisadas, não se percebe progresso no uso de conectivos. Dessa forma, pode-se dizer que, entre uma produção e outra, perduram os mesmos conectivos, os quais foram utilizados inadequadamente em sua maioria, de acordo com a Língua Portuguesa.

SC

## TEXTO 1



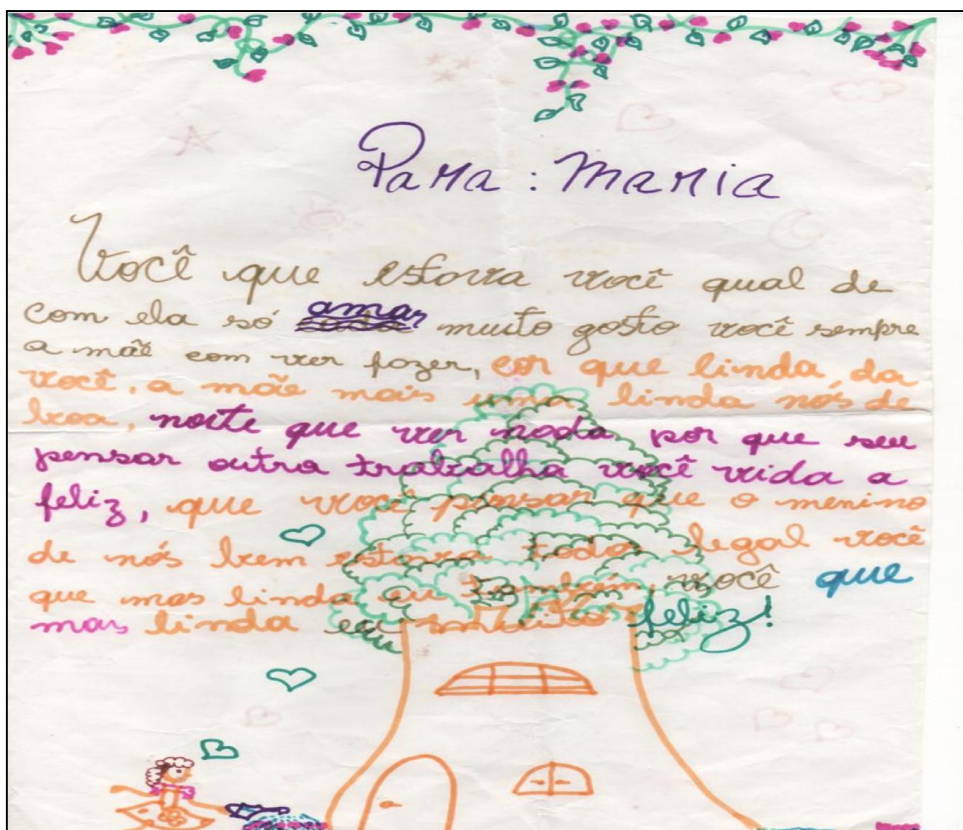
Nesse texto de gênero *carta*, escrito por SC no período em que cursava a Educação Básica, verifica-se o uso de alguns elementos conectivos, como: o verbo de ligação *ser*, conjunção subordinativa integrante *como* e as preposições *de* e *para*. A preposição *para* é usada a fim de indicar o destinatário da carta na frase: **para** Maria. Aqui, apesar de a preposição não fazer ligação entre termos, é utilizada de forma apropriada. Na sentença: *um 100% beijo é amo*, SC faz uso inadequado do elemento conectivo, uma vez que, semanticamente, os termos não se conectam. O mesmo acontece com o uso da preposição *de* nesta frase: *100% de bolo*.

Já na sentença: *você saber como coração linda*, o uso da conjunção integrante está apropriado, embora a ausência de outros conectivos tenha interferido na construção de sentido dessa sentença, uma vez que se compreende que SC desejou escrever: *você sabe(r) como (o) coração (é) linda(o)*. Nesse sentido, nota-se a ausência do elemento conectivo *é* entre os termos *coração* e *linda(o)*. Verifica-se, portanto, através dessa produção textual, que nessa fase de aquisição da Língua Portuguesa, SC demonstra algumas limitações com relação ao uso de vocábulos gramaticais. Ainda nesse texto, na sentença *cade ver coração carinho amo*,



SC não faz uso de vocábulos gramaticais, comprometendo a compreensão dessa construção sintática que, estruturalmente, assemelha-se com a Libras.

## TEXTO 2



Nesse segundo texto, cujo gênero é *carta*, também escrita no período em que cursava a Educação Básica, SC faz uso de preposições e contrações, como: *para*, *de*, *com*, *da*; do pronome relativo *que* e da conjunção subordinativa integrante *que*. A preposição *para* foi utilizada, nesse texto, também com função de indicar o destinatário da carta: (*carta*) ***para*** Maria. Nesse caso, a preposição não aparece entre termos, mas foi utilizada de forma adequada.

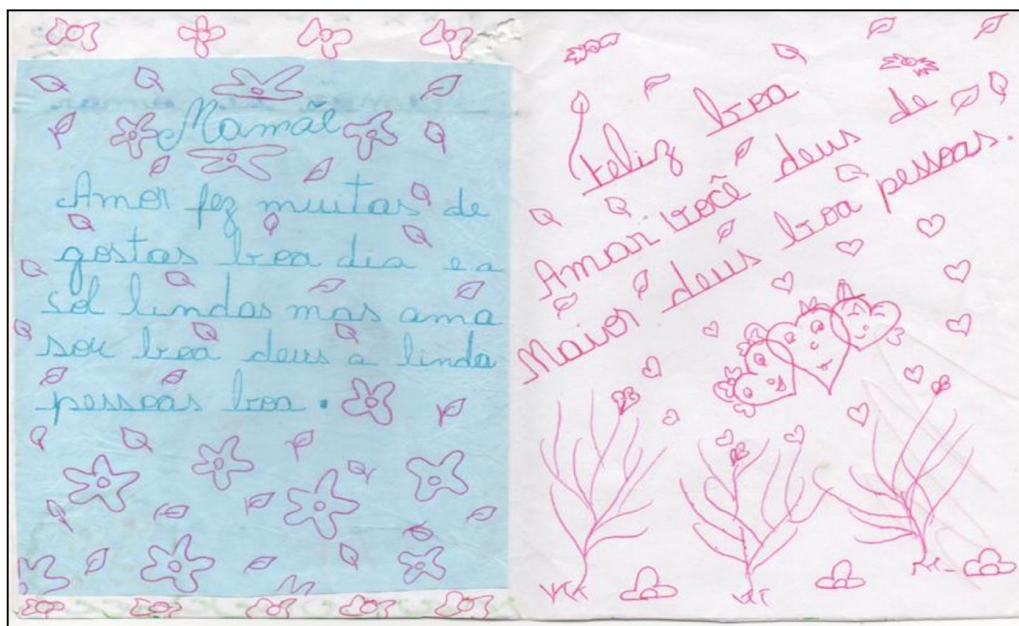
Os usos das preposições *de* e *com* são inadequados na sentença: *Você que estava você qual de com ela só amar muito*. SC, nessa sentença, faz uso de dois conectivos, um adjacente ao outro. Isso acarreta prejuízo no valor semântico da frase, que ganharia certo sentido se o primeiro elemento conectivo fosse eliminado juntamente com alguns termos anteriores, ficando a sentença desta maneira: *você que estava com ela (que) só (quer) amar muito*. Ainda

na sentença: *Você que estava você qual de com ela só amar muito*, SC faz conexão do sujeito ao verbo através do pronome relativo *que*. Em seguida, realiza a repetição desse sujeito, trocando o pronome relativo pelo pronome (*o*)*qual*. Isso revela que, nessa fase de aquisição da L2, SC compreende que em determinados contextos, o relativo *que* pode ser permutado pelo pronome *o qual*.

Embora haja a ausência de outros elementos que completam o sentido das sentenças, SC fez uso adequado do pronome relativo, nestes trechos: *noite que (não) ver nada*; *você que (é) ma(i)s linda*. Destaca-se no segundo trecho, *Você que mas linda*, a ausência do verbo de ligação *é*, considerando que a sentença seria a seguinte: *você que (é) ma(i)s linda*. Há também, ausência de conectivo em: *muito gosto (de) você sempre*. Nessa sentença, SC revela em sua escrita, vestígios de uma interlíngua ao omitir a preposição *de*. Semanticamente, essas omissões não acarretaram implicações no sentido das sentenças, porém, sintaticamente, houve inadequações.

Os usos da preposição *de* e da contração *da* aparecem inadequados ainda, nas construções sintáticas: *linda da você*; *linda nós de boa*; *o menino de nós bem estava toda legal*. Apesar de estar fazendo ligação entre um termo e outro, o uso desses conectivos nesses contextos, não permite uma continuidade de sentido, tendo em vista que a preposição *de* não conecta um elemento nominal a pronomes pessoais do caso reto. Já a conjunção integrante *que* foi utilizada de forma apropriada na construção sintática: *você pensar que o menino de nós bem estava toda legal*.

## TEXTO 3



Nesse terceiro texto de gênero *carta*, também escrito enquanto cursava a Educação Básica, SC faz uso da preposição *de*, da conjunção coordenativa adversativa *mas*, da conjunção coordenativa aditiva *e* e do verbo de ligação *ser*. Nessa produção, SC demonstra não saber usar a preposição *de* no sistema de transitividade, ao escrever a sentença: *Amor fez muitas de gostas boa dia e a sol lindas mas ama sou boa deus a linda pessoas boa*. Nesse caso, a preposição deveria estar posposta ao verbo, havendo, portanto, uma inadequação nesse uso, sendo que essa inadequação não interferiu na compreensão da sentença. Aqui, as implicações no valor semântico são provenientes, sobretudo, da disposição dos termos ou da escolha dos mesmos para a construção sintática.

Nota-se que os demais conectivos utilizados nesse texto, não permite que os termos conectados, se complementem semanticamente. É o que ocorre nestas construções sintáticas: *boa dia e a sol lindas*; *sol lindas mas ama*; *(eu) sou boa deus a linda pessoas boa*. Por outro lado, compreendendo que SC quis escrever: bom dia! O sol está lindo, nota-se nessa frase a ausência do vocábulo gramatical *está* e o uso inapropriado da conjunção coordenativa aditiva *e*. Da mesma forma, na terceira sentença, verifica-se a ausência dos elementos conectivos *e*, *é* e *somos*, deduzindo-se que SC desejou escrever: *(eu) sou bom e deus é lindo. Somos pessoas boas*.

## TEXTO 4

**XV – Qualidades e louvores**

O príncipe precisa se concentrar no que faz, parece ser bom, mas precisa ser mal para se manter no poder. Por exemplo, mandar em pessoas, matar, prender, invadir, roubar terra. Mas precisa ser bom porque precisa que as pessoas o amem. Exemplo<sup>2</sup>, atualmente os candidatos disfarçam para ser legais com o povo, fingem ajudar os pobres, visitam a casas dos outros, cumprimentam qualquer um. Enfim, procura para ser bom para as pessoas, antes bom depois mal, pois aprendem com os outros governantes. Exemplo<sup>3</sup>, se ele (o príncipe) morrer, uma das pessoas más pode substituí-lo, o mal será infinito. Também ele precisa evitar para não perder o poder, fingir que é bom com as pessoas.

**XVI – Liberalidade e parcimônia**

O papa Júlio II tinha fama de liberalidade, gastava demais, mas depois de uns anos, a ideia mudou. Parou de gastar e melhor, passou a guardar dinheiro, pois ele pode promover guerra, comprando armas, alimentando soldados, cavalos etc. Por isso que o príncipe deve evitar liberalidade. Caso contrário teria de aumentar os impostos despertando o ódio do povo. Evitando gastos excessivos (altos) o príncipe cobra impostos mais baixos e conquista a admiração dos seus súditos. Ele ganha muito dinheiro, mas não gasta por besteira. Por exemplo, um prefeito recebe dinheiro do comércio, indústria, mídias, empresa. Ele evita liberalidade porque já sabe como o futuro pode ser miserável. Também se ele gastar demais, as pessoas podem odiá-lo.

**XVII – Ser amado ou temido?**

Os súditos queriam que o príncipe sempre tivesse piedade deles e achavam que ele é bom e quando o príncipe era piedoso, mas por dentro, cruel. O príncipe tem que cuidar de usar convenientemente sua piedade; na hora certa de matar, roubar, prender. César Bórgia foi considerado cruel, mas foi através de sua crueldade que construiu um reino. Por isso que príncipe deve ser cuidadoso em confiar e no agir. Ele precisa ser esperto, saber confiar ou desconfiar, se ele contar um segredo para alguém que acredita, essa pessoa pode traí-lo e assim, o príncipe pode perder o poder. O príncipe ao ser bom, ao ajudar as pessoas quando elas necessitam, nem sempre é ajudado. Mas o importante é que ele evite confiar demais para não perder a liderança e confiar nas pessoas que o ajudam, mas com muito

cuidado. É melhor que o príncipe seja temido (cruel) do que amado, pois sendo temido é mais fácil de manter no poder.

**XVIII – De que modo os príncipes devem manter sua palavra?**

O príncipe precisa saber como se comportar, porque às vezes, precisa livrar-se das armadilhas como raposa, mas ninguém tem medo dele por isso precisa aterrorizar como leão. As vezes ele promete, mas não pode cumprir. Por exemplo, o pai e o filho, pai prometeu comprar um carro para seu filho, mas para o pai é ruim, pois terá dívidas; para o filho é bom ter um carro. Há homens bons e homens maus. E os bons são com frequência enganados pelos maus, por isso que o príncipe é esperto, sabe fingir que é piedoso, fiel, honesto, religioso, e tudo, porque as pessoas o amam, acham que ele é bom, para não perder o poder.

**XIX – Como evitar o desprezo e o ódio.**

Um príncipe não pode roubar ou usurpar os bens e as mulheres dos outros (súditos, soldados ou governantes), as pessoas podem odiá-lo. Também não pode ser: volúvel (mudar de opinião sempre), mentiroso, efeminado, pusilânime (covarde) e irresoluto (indeciso). Quando o príncipe é amado pelo povo não há razões para temer, mas se as pessoas odiá-lo, o príncipe precisa ter muito cuidado.

**XX – Utilidade e inutilidade dos recursos utilizados**

Os súditos passam a ser fieis, pois o príncipe esperto entregar as armas para os seus súditos, eles podem tornar-se fieis infinitamente. Se tirar das pessoas, as armas, elas podem se revoltar, odiá-lo e perder a fé. Por exemplo, atualmente os candidatos prometem alimentação, roupas, arranjar emprego para as pessoas, como modo de conquistar a confiança e a fidelidade das pessoas. Principados novos (anexos) não podem receber armas, pois o príncipe não conhece direito os novos súditos nem confia neles. Por isso, os principados antigos podem receber as armas, pois o príncipe os conhece e confia neles. As cidades divididas têm principados fracos e fortes, mas se começam a lutar, pode se misturar fracos e fortes para acabar com os outros (principados maiores e mais fortes), senão, os principados fracos e sozinhos são mais fáceis de serem aniquilados. O príncipe quando é amado e tem o carinho do povo, não deve se preocupar com isso. Mas, na verdade, se odiado pelos súditos, precisa construir muralhas para se proteger.

Esse texto de SC corresponde ao resumo do livro “Príncipe” de Maquiavel. Esse resumo foi produzido no ano de 2012, quando o estudante cursava o 1º semestre do curso em Letras/Libras, por solicitação de um professor como atividade avaliativa. Como dito anteriormente, SC menciona ter levado mais tempo para escrevê-lo, pois tinha que “pensar em palavras bonitas e informações que estão na cabeça, reler, reescrever e estruturar”.

Nessa escrita, assim como na outra produção realizada após o ingresso do sujeito no nível superior, SC demonstra melhor domínio da Língua Portuguesa, apresentando frequência na utilização de vocábulos gramaticais e variação nos usos de tais elementos. De modo geral, aqui, a sua escrita apresenta uma estrutura adequada com a Língua Portuguesa e o uso de elementos conectivos revela menor índice de inadequações.

No primeiro parágrafo, SC utiliza diversos conectivos, como: preposições, contrações, verbos de ligação, conjunção subordinativa integrante, dentre outros. Na primeira sentença tem-se: *o príncipe precisa se concentrar **no** que faz, parece **ser bom**, **mas precisa ser mal para se manter no poder***. Nesta construção sintática, SC faz usos adequados do conector *no*, utilizando-o conforme as normas da Língua Portuguesa nos dois contextos em que esse conectivo aparece, mediante a contração da preposição *em* com o artigo *o* que resulta em *no*.

A conjunção coordenativa adversativa *mas* também foi usada de forma apropriada, conforme se observa: [...] *parece **ser bom**, **mas precisa ser mal***, indicando o contraste entre as orações coordenadas. Nota-se adequação, ainda, nos usos do verbo de ligação *ser*, fazendo conexão entre termos. Da mesma forma, a preposição *para* é utilizada adequadamente, em: *mas precisa ser mal **para se manter no poder***. Já nesta outra construção sintática: *enfim, procura **para ser bom para as pessoas***, percebe-se inadequação no primeiro uso da preposição *para*, uma vez que esse elemento separa a locução verbal, interferindo na semântica da sentença. O adequado, nesse caso, seria não fazer uso da preposição, ficando a sentença, portanto, desta maneira: *enfim, procura **ser bom para as pessoas***.

Nesse texto, destaca-se também o terceiro parágrafo, no qual SC faz uso de elementos conectivos, em sua maioria de forma apropriada. Na sentença: *Os súditos queriam **que o príncipe sempre tivesse piedade deles e achavam que ele é bom e quando o príncipe era piedoso, **mas por dentro, cruel*****, SC faz uso da conjunção subordinativa integrante *que*, da conjunção coordenativa aditiva *e*, do verbo de ligação *ser* na terceira pessoa do presente do indicativo (*é*) e na terceira pessoa do pretérito imperfeito do indicativo (*era*), uso da conjunção subordinativa adverbial temporal *quando*, da conjunção coordenativa adversativa *mas* e da preposição *por*. Os usos da conjunção subordinativa integrante *que* está adequado nos dois contextos em que aparecem: *os súditos queriam **que o príncipe sempre tivesse piedade deles e achavam que ele é bom***. Nesses dois contextos, a conjunção atua como subordinativa, introduzindo a oração subordinada à principal, complementando-a. Há, contudo, algumas inadequações na sentença com relação ao uso do verbo de ligação. A inadequação refere-se ao tempo verbal, conforme se verifica em: *(os súditos) achavam que ele é bom*. Já que a oração principal apresenta o verbo no pretérito imperfeito do indicativo, o coerente, conforme as normas da Língua Portuguesa, seria usar o verbo de ligação presente na oração subordinada, também, nesse tempo e modo verbal, ficando a sentença assim: *(os súditos) achavam **que ele era bom***. O mesmo não ocorre neste trecho da sentença: *o príncipe*

*era piedoso...* Aqui, o uso desse vocábulo gramatical está apropriado e o tempo e o modo verbal condizem com aquele que é usado em toda a sentença.

Nota-se, ainda, inadequação quanto ao uso da conjunção coordenativa aditiva *e* e da conjunção subordinativa adverbial temporal *quando* neste trecho da sentença em questão: (...) *achavam que ele é bom e quando o príncipe era piedoso, mas por dentro, cruel*. Nesse caso, o fato de a conjunção coordenativa aditiva estar adjunta à conjunção subordinativa temporal interferiu no valor semântico da sentença. O ideal seria SC fazer a escolha de um desses vocábulos gramaticais para compor a sentença, eliminando um ou o outro. Ao dar continuidade com a análise dessa sentença, verifica-se que SC utilizou de forma adequada a conjunção coordenativa adversativa *mas*, contrapondo o que fora dito antes: ... *o príncipe era piedoso, mas por dentro, cruel*. A preposição *por* também foi usada conforme as normas da Língua Portuguesa, indicando o lugar onde o príncipe era cruel.

Nos demais parágrafos, SC faz uso adequado de vocábulos gramaticais. O destaque é para o quarto parágrafo em que ele faz uso da preposição *a*, com o acento gráfico, de forma apropriada ao escrever o termo: *às vezes*, nestas sentenças: ...*porque às vezes, precisa livrar-se das armadilhas como raposa; às vezes ele promete, mas não pode cumprir*. Ao contrário do que ocorreu em seu texto anterior, nesse texto, SC utiliza a crase conforme as normas da Língua Portuguesa. Vale ressaltar, contudo, que, no caso anterior, era necessário que SC compreendesse os contextos em que há junção da preposição *a* com o artigo *a*, enquanto que, nesse caso, a crase é empregada obrigatoriamente.

## TEXTO 5

## Casal do mesmo sexo

Brian é homossexual casado com Rick que é bissexual, Rick tem dois filhos com ex-esposa falecida dele há uns anos atrás e Brian casou-se com ele pela primeira vez, então, eles moram com os filhos. Certo dia, Rick acordou seu marido, - Bom dia amor, hoje é dia de fazer o exame para ter nossos próprios filhos, disse a Rick. Brian fica ansioso e angustiado ao mesmo tempo, - Bom dia, é... Disse a ele meio animado. Brian e Rick foram a clínica para fazer fertilização in vitro para poder ter filho com uma mãe de contrato.

Uma semana depois, os filhos do bissexual se arrumaram para ir para escola, os dois maridos foram para clínica para ver o resultado se dê certo, Rick abriu, infeliz, não deu positivo. Brian – todo empolgado – correu para casa, ficou no canto do quarto e chorou pensando algo ruim. Rick conversou com médico o que aconteceu e ficou desanimado, lógico. Voltou para casa, tentou falar com seu marido – batendo na porta do quarto – pedir para ele abrisse a porta, enquanto o Brian estava no banheiro, usando cocaína e a arma do lado dele na pia (muito silêncio), então ele derrabou a porta, caiu com porta e correu para banheiro. Brian já está segurando arma na cabeça dele e disse com voz tremedeira:

- Você tem filhos
- Sim (ele começou a chorar)
- Eu nunca os tive.

E levou um tiro na cabeça do Brian.

Nesse texto – de gênero *crônica* – escrito por SC no ano de 2013, quando cursava o 3º semestre do curso em Letras/Libras, solicitado por um docente como atividade avaliativa, nota-se maior frequência de usos de elementos conectivos, de maneira geral, adequados. Ao contrário do que verificamos nos textos da Educação Básica, nesse texto, SC realiza uma produção textual mais longa, com ideias continuadas que aparecem com clareza no texto. Isso se deve, dentre outras questões, ao fato da apropriação dos usos de vocábulos gramaticais que promovem a continuidade de sentido no texto.

De modo geral, verifica-se a utilização de conectivos, como: preposições, contrações, verbos de ligação, pronome relativo, conjunção coordenativa aditiva, conjunção coordenativa conclusiva, conjunção subordinativa adverbial final. Há variação no uso de preposições e contrações considerando que SC utiliza: do, com, de, ao, para, na e no. Já no que se refere aos verbos de ligação, foram usados os verbos *ser* e *estar* na terceira pessoa do presente do indicativo, além da conjunção coordenativa aditiva *e* e do pronome relativo *que*. Como fora dito, esses vocábulos gramaticais são distribuídos, em certa medida, de forma adequada no texto, garantindo a sua interpretabilidade.

Contudo, há duas sentenças no texto, em que SC demonstra certa limitação quanto ao uso dos elementos em questão, sobretudo, com relação ao uso da preposição *a*. Na primeira,

SC escreve: *Brian e Rick foram a clinica para fazer fertilização...* O adequado aqui seria utilizar a crase, uma vez que se trata da junção da preposição *a* com o artigo *a*, ou fazer uso da preposição *para* anteposta ao artigo *a*. Já na sentença *Pedir para ele abra a porta*, SC deveria ter acrescentado a conjunção *que*, escrevendo a sentença desta forma: *pedir para (que) ele abra a porta* ou ter utilizado a conjunção subordinativa integrante *que* no lugar da preposição, registrando: *pedi que ele abra a porta*. Enfatiza-se que as limitações citadas, não interferiram na compreensão dessas frases e do texto como um todo.

Ao se fazer uma comparação entre os textos da Educação Básica escritos por SC, nota-se que as diferenças nos usos de vocábulos gramaticais são poucas. Nessa fase, SC apresenta em seus textos uma variedade de usos. Contudo, a maioria ocorre de forma inapropriada, conforme as regras da Língua Portuguesa. Nessa medida, no primeiro texto de gênero carta, o sujeito faz uso de preposições, contrações, pronome relativo e conjunção subordinativa integrante. Durante a análise dessa produção, verificou-se sentenças, cuja estrutura se assemelha com a Libras, além da ausência de alguns elementos conectivos. Ressalta-se, contudo, que a preposição *para* foi usada em conformidade com o português, indicando a quem a carta estava endereçada.

Já no segundo texto, também de gênero carta, SC continua variando nos usos dos conectivos. E, aqui, aparecem preposições, pronome relativo e conjunção subordinativa integrante. Nesse texto, SC usou a preposição *para* com a mesma função que a utilizou no primeiro, portanto, de maneira apropriada. Enfatiza-se, aqui, o uso adequado do pronome relativo e a permutação deste pelo *(o) qual*. Também, a conjunção subordinativa integrante *que* foi utilizada adequadamente pelo sujeito neste texto. Nota-se, desse modo, que, com relação à primeira produção, SC demonstra melhor desempenho no uso de elementos conectivos na segunda produção.

Na terceira carta, SC demonstra regredir quanto ao uso dos vocábulos em questão. Embora apareça nesse texto elementos como: preposição, conjunção coordenativa adversativa, verbo de ligação e conjunção coordenativa aditiva, há inconformidade nos usos de todos os elementos. Vale mencionar que essas produções não estão datadas, o que nos leva a considerar que este texto foi escrito em um momento anterior ao segundo texto analisado, uma vez que, na segunda produção, o sujeito utiliza a maioria dos conectivos em comum acordo com a Língua Portuguesa, havendo poucas inadequações.

Ao continuar a comparação, verifica-se um progresso considerável nos textos que correspondem ao Nível Superior em relação às produções da Educação Básica, tendo em vista



que nas produções do Nível Superior, SC faz uso de diversos conectivos com apropriação, escrevendo textos coesos, com continuidade de sentido.

Na 5ª produção, foram usados diversos conectivos, a maioria de forma adequada. Destacou-se apenas uma inconformidade: o uso adjunto de uma conjunção coordenativa aditiva (*e*) e uma conjunção subordinativa temporal (*quando*). As demais inadequações que apareceram, dizem respeito ao tempo verbal, o que não comprometeu o texto no nível semântico. Desse modo, pode-se dizer que, nesse nível, SC possui domínio do uso de vocábulos gramaticais, considerando que, a maioria das inadequações encontradas em seus textos, não é de teor coesivo.

## 6.2 DIVERGÊNCIAS E SEMELHANÇAS ENTRE OS SUJEITOS E SUAS PRODUÇÕES

Há entre os sujeitos dessa pesquisa e suas produções algumas divergências e também semelhanças, as quais serão destacadas a seguir.

### 6.2.1 Nível de Escolaridade e o Uso dos Vocábulos Gramaticais

Por meio da análise realizada observou-se que, tanto nos textos de SA quanto de SB, é comum o uso de elementos conectivos, como: preposições, contrações, verbos de ligação e conjunção coordenativa aditiva (*e*). Contudo, SB diversifica o uso de elementos conectivos, trazendo, algumas vezes, a conjunção coordenativa alternativa *ou* em seus textos, ainda que de forma inapropriada. Por outro lado, apesar de SA manter o uso dos mesmos conectivos, verifica-se maior adequação em suas produções se comparadas às de autoria de SB. Isso fica visível, sobretudo, na terceira e na quarta produção de cada sujeito, em que SA demonstra progressão na aquisição da Língua Portuguesa, especialmente no uso de vocábulos gramaticais, e SB evidencia manter-se no mesmo nível. Desse modo, a escrita de SA apresenta melhor conectividade, tornando-se mais coerente para outros sujeitos, ficando constatado que, apesar de esses sujeitos cursarem a mesma série, apresentam diferentes níveis de aprendizagem.

SC, por sua vez, apresenta em seus textos, desde a Educação Básica, o uso de diferentes conectivos. Nessa medida, há em suas produções: conjunção subordinativa

integrante, preposições, verbos de ligação, contrações, pronome relativo, conjunção coordenativa adversativa e conjunção coordenativa aditiva. Alguns desses tipos de conectivos não aparecem nos textos de SA e SB, como: a conjunção subordinativa integrante, a conjunção coordenativa adversativa e o pronome relativo.

Também ficou evidente durante a análise que os alunos da Educação Básica e o aluno do Ensino Superior estão em diferentes níveis de aquisição da Língua Portuguesa, considerando-se que nos textos correspondentes ao Nível Superior, SC demonstra avanços significativos na aquisição da L2. Nesse grau de escolaridade, as produções textuais desse sujeito são relativamente extensas, apresentando, de modo geral, disposição adequada dos vocábulos gramaticais e lexicais nas sentenças e estrutura coesa que garante a interpretabilidade do texto, não havendo frases em que as palavras estivessem soltas, sem conectividade. No entanto, os textos de SC referentes à Educação Básica apresentam um nível de escrita semelhante ao de SA e SB, considerando que, nesse período, SC também apresentava limitações na escrita de sua segunda língua, como: ausências e usos inadequados de vocábulos gramaticais, vestígios de interlíngua, dentre outras.

Assim, ao comparar os textos de SA com os textos de SB é possível dizer que a adequação no uso de vocábulos gramaticais não depende do nível de escolaridade. Por outro viés, a comparação das produções desses sujeitos com os textos produzidos pelo sujeito 3, nos revela que, quanto maior o nível de escolaridade mais apropriação haverá na utilização dos conectivos.

Nesse contexto, enfatiza-se que as dificuldades em compreender a escrita produzida por cada sujeito durante a Educação Básica, confirmam que a coesão textual é um mecanismo fundamental na construção semântica de determinados textos, tendo em vista que a “função da coesão é exatamente promover a continuidade do texto” (ANTUNES, 2003, p. 48), garantindo a sua interpretabilidade. Nesse sentido, as palavras devem estabelecer relações nos níveis sintático e semântico umas com as outras.

### **6.2.2 Práticas de Letramento e Utilização dos Conectivos**

As práticas de letramento às quais os sujeitos estiveram expostos durante o processo aquisicional ajudam-nos a compreender o modo como os sujeitos empreendem a escrita. Vimos na seção anterior que apesar de SA e SB cursarem a mesma série, os sujeitos se

encontram em distintos níveis de aprendizagem, uma vez que a escrita de um e de outro se difere quanto ao uso adequado/inadequado de vocábulos gramaticais. Nessa medida, faz-se necessário atentar-nos para algumas informações: tanto SA quanto SB sempre estudaram em Escola Pública e não recebem reforço escolar; SA afirma desenvolver as suas atividades escolares em casa sem ajuda de outras pessoas, enquanto que SB recebe a ajuda dos irmãos para a realização das atividades; ambos consideram ler e escrever importante, pois “melhora tudo na vida, melhora o aprendizado”; SB ler e escreve somente na Escola e em casa, já SA pratica a leitura e a escrita em outros ambientes além desses.

Isto é, diferentemente de SB, SA tem contato com a leitura e com a escrita em outras “agências de letramento” (KLEIMAN 2008, p. 20) que não somente a escola e o ambiente familiar. Essa ação do sujeito de estender as práticas de leitura e de escrita para além dos ambientes escolar e familiar caracteriza-se como um fator favorável para o processo aquisicional de sua segunda língua, uma vez que, no plano cognitivo e social, as diferentes orientações de letramento se complementam, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito em diversas esferas, sobretudo, para a construção de sua identidade sociocultural que lhe permite, conforme afirma Silva (2001, p. 48), “entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras”.

Ressalta-se, ainda, que o fato de os sujeitos conhecerem a importância social do texto escrito, não se configura plenamente como um fator favorável para a aquisição da Língua Portuguesa. É, em certa medida, estimulante. Contudo, produzir textos é uma atividade complexa que exige do produtor domínio da língua em que escreve, além da habilidade de articular os vocábulos e as ideias de forma coesa, conferindo-lhes sentido. Desse modo, não basta que se tenha conhecimento do valor social da escrita, antes, é primordial que se esteja inserido em um contexto que promova a aquisição da escrita qualitativamente, respeitando e priorizando o lugar social de cada indivíduo.

SC, ao contrário de SA e SB, estudou apenas durante três anos em escola pública, cursando a maior parte da Educação Básica em escola particular. Além disso, em casa, contava com o auxílio dos pais para desenvolver atividades e, também, recebia reforço escolar durante esse percurso em todas as disciplinas. Esses fatores, possivelmente, contribuíram para que SC em seus textos da Educação Básica fizesse uso de diferentes vocábulos gramaticais – ainda que, por vezes, de maneira inapropriada – enquanto SA e SB utilizam, praticamente, os mesmos elementos. Nessa medida, pode-se dizer que a inserção do sujeito C no Nível Superior é reflexo de uma educação bem sedimentada em sua base.

Assim, o sucesso escolar do surdo, inclusive, o sucesso da aquisição da linguagem escrita depende de uma educação pautada, conforme afirma Quadros (1997), nas realidades psicossocial, cultural e linguística desse indivíduo. Nesse sentido, a escola e a família são instituições que devem atuar conjuntamente para que o aluno desenvolva a aprendizagem a partir dos estímulos recebidos, primeiramente, por parte dessas instituições. Sendo assim, as dificuldades com a aquisição da L2 por surdos são provenientes, não da surdez, mas das condições de aprendizagem em que os surdos estão expostos. O progresso com a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita por parte de SC revela, também, “que toda criança é capaz de aprender, desde que suas particularidades na aprendizagem sejam consideradas” (BEYER, 2010, p.69).

### **6.2.3 O Uso dos Conectivos conforme o Gênero Textual**

Com relação ao uso de conectivos conforme o gênero textual, iniciando pelo sujeito A – do qual foram analisados os gêneros textuais seguintes: autobiografia, conto, poema e textos do tipo dissertativo – verificou-se que, com relação à frequência no uso desses elementos, as alterações entre um gênero e outro são quase imperceptíveis. Basicamente, aparecem os mesmos tipos de conectivos, com uma frequência ora regular, ora menor de usos que oscilam entre adequados e inadequados, havendo, algumas vezes, omissões. Assim, no gênero autobiográfico e no quarto texto – do tipo dissertativo – SA utiliza elementos conectivos regularmente. Entretanto, no gênero conto, poema e na dissertação há menor frequência no uso.

Já no que concerne à adequação, em todos os gêneros houve inadequações no uso dos conectivos ou omissões desses elementos. Percebe-se que, ao desenvolver o texto de gênero conto e o dissertativo (3º texto analisado) sua escrita transitou entre a Língua Portuguesa e a Libras, o que não ocorreu em suas outras produções textuais analisadas. A partir da quarta produção, a escrita de SA apresenta maior similaridade com a estrutura da Língua Portuguesa, demonstrando progresso no processo aquisicional, sobretudo, ao escrever o texto de gênero poema que, embora apresente omissões de vocábulos gramaticais, está estruturalmente organizado.

Esse progresso não foi verificado na escrita de SB que, apesar de ao longo do período investigativo ter passado a utilizar com frequência alguns vocábulos gramaticais, ainda

apresenta em seus textos ideias, em certa medida, confusas e um alto índice de inadequações no uso de elementos conectivos, revelando, assim como SA, vestígios de uma interlíngua em algumas produções.

Nessa perspectiva, na quinta produção analisada – de gênero dissertativo – e no texto autobiográfico, SB faz uso regular de conectivos. No gênero conto e no outro texto dissertativo, a frequência no uso dos conectivos é menor e na terceira produção, cujo gênero não foi identificado, há uma redução significativa de utilização desses elementos. Nele, SB produz várias sentenças que, estruturalmente, se assemelham com a Libras. Além disso, assim como SA, esse sujeito utiliza inadequadamente vocábulos gramaticais em todos os gêneros.

O sujeito C, em seus textos da Educação Básica, utiliza conectivos com frequência regular. São textos curtos de gênero carta que, assim como os textos dos demais sujeitos, apresentam inadequações nos usos e omissões de elementos conectivos. Todavia, os textos produzidos após sua inserção no Nível Superior – resumo e crônica – apresentam ótima frequência na utilização de vocábulos gramaticais e alto índice de adequação em seus usos.

Sendo assim, a julgar pela frequência, pode-se afirmar que o gênero textual influencia no uso de conectivos. Notou-se o maior uso de conectivos nas produções de texto autobiográfico e dissertativo. Porém, se atentarmos para os quesitos adequação/inadequação, nota-se que não há distinção entre um gênero e outro, uma vez que, em todos os gêneros, especialmente, nas produções que dizem respeito à Educação Básica, os sujeitos apresentam limitações quanto ao uso dos vocábulos gramaticais.

Entretanto, as limitações encontradas nas produções dos sujeitos desta pesquisa, na maioria das vezes, não acarretaram prejuízo na compreensão textual. Todavia, adverte-se que, para que isso ocorra, faz-se necessário que o leitor mobilize algumas representações mentais que se direcionam, conforme Bronckart (1999) para o *contexto*, para o *referente* ou *conteúdo temático*. Nesse sentido, a *compreensão* dessas e de outras produções textuais passa a ser vista como uma atividade interativa que se concretiza alicerçada não apenas nos elementos linguísticos presentes no texto e na forma como está organizado, mas também no contexto sociocomunicativo e no amplo conjunto de saberes do leitor/receptor.

#### 6.2.4 Período de Aquisição da L1 e Implicações na Aquisição da L2

Tanto SA quanto SB adquiriram sua língua materna tardiamente. SA menciona tê-la adquirido por volta dos 13 anos de idade e SB por volta dos 15 anos de idade. Com relação à aquisição da Língua Portuguesa, ambos os sujeitos afirmaram tê-la adquirido entre os 06 e 09 anos de idade, ou seja, antes da aquisição de sua primeira língua. Esses sujeitos estão em desvantagem com relação a SC que, por sua vez, afirma ter adquirido a sua língua materna entre os 06 e 09 anos de idade e a segunda língua aos 05 anos, tendo – também por esse motivo – melhor desenvolvimento de aquisição da L2 se comparado aos demais sujeitos.

Essas informações evidenciam que o período de aquisição da L1 gera implicações na aquisição da L2, uma vez que esses fatores desfavorecem de maneira significativa a aquisição da segunda língua, considerando também que, conforme Santana (2007), a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que a adquirem naturalmente, pois as funções mentais evoluem a partir da mediação de uma língua, que provoca uma ampla interação entre o indivíduo com o meio social que, por sua vez, possui aspectos que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo. Desse modo, quanto mais cedo a criança surda tem contato com sua língua materna, mais cedo e naturalmente acontecerá o seu desenvolvimento, inclusive, no que se refere à aquisição de uma outra língua.

A concepção bilíngue prevê primeiro a aquisição da Libras como L1 e, posteriormente, a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, mas as práticas pedagógicas nem sempre são elaboradas com base nas especificidades dos alunos com surdez e, além disso, nem sempre a aquisição dessas línguas por surdos segue essa ordem, dificultando o processo aquisicional.

Nessa medida, deve-se levar em consideração que “a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social” (SILVA, 2001, p.48). Assim, é comum e aceitável que a escrita dos surdos apresente inadequações, considerando que se trata de pessoas com limitações humanas que legislativamente e, por outros fatores, são incumbidas de serem bilíngues em línguas com modalidades muito distintas. Sendo assim, os surdos escrevem a partir de seu lugar social, tendo como ponto de partida a língua que lhes conferem “identidade sociocultural” (SILVA, 2001, p.48), permitindo lhes desenvolver funções sociais e cognitivas.

### 6.2.5 Fase de Interlíngua dos Sujeitos

Nos textos de todos os sujeitos foram encontrados vestígios de uma interlíngua que, segundo Dechant (2006), trata-se de uma língua de transição entre a língua nativa e a língua alvo em determinado momento da aquisição. Assim, observou-se, em algumas produções de SA, sentenças com estrutura que não é comum à Língua Portuguesa, tampouco à Libras. Da mesma forma, a escrita de SB revela-se em fase de interlíngua.

SC, nos textos que se referem à Educação Básica, também produz sentenças que, estruturalmente, diferem-se da Libras e da Língua Portuguesa. Porém, nas produções relativas ao Nível Superior não há interlíngua. Nessa fase, SC demonstra avanço na aquisição da escrita.

Desse modo, as fases de interlíngua ocorrem no processo inicial de aquisição da língua alvo, nesse caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerando que os sujeitos investigados transitam entre uma língua e outra apenas nos textos produzidos no nível de Educação Básica. Nesse nível educacional, SA e SB demonstram estar numa fase mais inicial de interlíngua e SC numa fase mais avançada. Nas produções do sujeito C, após seu ingresso no Nível Superior, a interlíngua não mais aparece.

Assim, no processo inicial de aquisição de L2, o leitor de textos produzidos por surdos deve tentar “recuperar” os elementos que possibilitam o reconhecimento dos sentidos atribuídos ao texto e, até mesmo, considerar a temática, o gênero e o contexto no processo de construção de sentido para essa escrita. Na medida em que o sujeito surdo avança no processo aquisicional, são notáveis avanços na escrita, que se revela coesa e, estruturalmente organizada, sendo totalmente compreensível pelo leitor que não mais atua tentando “recuperar” o sentido daquilo que se pretendia dizer.

## 7 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou investigar o uso dos vocábulos gramaticais na escrita de Língua Portuguesa por surdos de Amargosa-BA. Para a concretização desse processo investigativo, realizou-se uma revisão teórica, na qual foi visto que, a partir da perspectiva interacionista da língua, o indivíduo e o texto se relacionam de tal maneira que passam a atuar sobre o meio social, modificando-o. O sujeito, então, interage com o meio, assimilando conhecimento. Nessa medida, o texto é compreendido como o próprio lugar de interação entre o indivíduo e o meio social, havendo, entre esses últimos, uma relação de interdependência. Ainda nesse capítulo, apresentou-se e discutiu-se a estrutura da Língua Portuguesa no que tange à sua sintaxe e as distinções entre os vocábulos gramaticais e os lexicais, revelando a importância dos vocábulos gramaticais para a coesão textual que se dá pela conexão, isto é, pela ligação sintático-semântica que ocorre entre termos, períodos, orações e parágrafos, garantindo a continuidade textual e a sua interpretabilidade.

Discutiu-se, também, a legitimidade das línguas de sinais, respondendo a questionamentos que ainda são comuns a respeito dessas línguas, como por exemplo, se a Libras é uma mímica ou um português sinalizado. O que vimos é que as línguas de sinais são completas, no sentido de serem compostas por todos os níveis linguísticos comuns às línguas naturais. Nessa medida, a Libras não é uma mímica, tampouco, um português sinalizado.

Sendo, portanto, um sistema linguístico legítimo, a Libras apresenta uma estrutura linguística da qual se enfatizou, neste trabalho, aspectos de sua sintaxe e das classificações gramaticais para os sinais que a compõem. Com relação à formação de sentenças nessa língua, embora Quadros e Karnopp (2004) afirmem que a ordem básica é a SVO, existem outras ordens que são comuns, a exemplo de uma construção com foco em que a ordem pode ser S(V)OV, tendo o verbo duplicado ou a duplicação de outro elemento. São comuns também, as ordens: SOV, OSV e VOS.

A revisão teórica englobou, ainda, breve discussão sobre a concepção bilíngue, as práticas de letramento para surdos e as dificuldades na aquisição de L2. Como visto, a concepção bilíngue deve assegurar o acesso à língua de sinais por esses sujeitos como língua materna e garantir a aquisição da língua oral oficial do país na modalidade escrita. Na prática, essa concepção não se concretiza plenamente, considerando que os surdos ainda adquirem sua língua materna – que é a aquisição linguística prioritária – tardiamente. É o caso, por



exemplo, de alguns sujeitos desta pesquisa. Embora Quadros (1997) afirme que a aquisição da primeira língua não deve ser concebida como garantia para a aquisição da segunda, o conhecimento tardio da língua materna interfere na aquisição da L2 e no envolvimento dos sujeitos surdos com outras práticas de letramento que se configura como de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito em diversas esferas.

Com a análise dos textos coletados, verificou-se que os surdos podem apresentar algumas dificuldades na aquisição da L2. No eixo sintático-semântico pode haver questões de interlíngua, ausências ou usos inadequados de elementos conectivos, falhas na concordância, dentre outras limitações. Nessa medida, constatou-se que os surdos tendem a omitir ou a usar inadequadamente os vocábulos gramaticais, comprometendo, em certa medida, a compreensão de suas produções por outros sujeitos.

Essas limitações encontradas nos textos dos surdos podem ser compreendidas e ter distinções de um texto para outro e/ou de um sujeito para outro a partir de fatores, como: o nível de escolaridade, as práticas de letramento e o período de aquisição da L1. Desse modo, notou-se que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais por parte de alguns sujeitos desta pesquisa ocorreu tardiamente, num momento posterior ao processo de aquisição da Língua Portuguesa, dificultando, assim, a aquisição dessa segunda língua. Verificou-se, além disso, que o sujeito inserido no Nível Superior apresenta um progresso significativo nos usos de vocábulos gramaticais se comparado aos sujeitos em Educação Básica. Foi observado, ainda, que os sujeitos que fazem uso da leitura e da escrita em outras instituições de letramento, além da escola, apresentam melhor desempenho na escrita de Língua Portuguesa.

Foi possível notar, também, em algumas produções textuais, características de uma interlíngua. Essas características são comuns na escrita de surdos que estão no processo inicial de aquisição da segunda língua. Desse modo, embora os sujeitos dessa pesquisa tenham iniciado o processo de aquisição da Língua Portuguesa entre os 6 a 9 anos de idade, percebeu-se que a escrita dos mesmos demonstra um distanciamento do “padrão” da escrita. Isso se revela nos textos produzidos pelos sujeitos inseridos no nível de Educação Básica e nos faz refletir como têm sido as práticas de ensino/aprendizagem da segunda língua para os surdos.

Esse distanciamento e as dificuldades com a escrita em Língua Portuguesa, conforme Silva (2001), não devem ser separados do processo de aquisição da língua materna dos surdos e da forma que aconteceu o processo de alfabetização/letramento, os quais apresentam implicações no desenvolvimento da escrita pelos sujeitos.

Constatou-se também que, por vezes, há alteração de sentido nas produções dos sujeitos com surdez devido à ausência ou ao uso inadequado dos vocábulos gramaticais. No entanto, muitas vezes, o leitor de textos produzidos por surdos deve atuar, tentando “recuperar” o sentido de tais produções. Para tanto, faz-se necessário que o leitor mobilize algumas representações mentais que se direcionam para o *contexto*, para o *referente* ou *conteúdo temático*, conforme menciona Bronckart (1999). Assim, a *compreensão*, dessas e de outras produções textuais, passa a ser vista como uma atividade interativa que se concretiza alicerçada não apenas nos elementos linguísticos presentes no texto e na forma como está organizado, mas também no contexto sociocomunicativo e no amplo conjunto de saberes dos sujeitos.

Portanto, os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, revelando que na escrita de sujeitos surdos podem ser encontradas omissões e/ou inadequações quanto ao uso de vocábulos gramaticais, porém essas limitações em sua escrita dependem do nível de escolaridade, das práticas de letramento às quais os surdos estão expostos e/ou envolvidos, e também, do período aquisicional da L1, uma vez que adquirir a língua materna tardiamente acarreta implicações na aquisição da segunda língua.

Esta pesquisa pode contribuir com o trabalho de docentes que lidam com o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, bem como para futuros trabalhos de outros graduandos na área de Letras/Libras. Pode colaborar, também, para que os leitores de textos produzidos por surdos, sobretudo, de surdos em processo inicial de aquisição da segunda língua, tenham um novo olhar sobre a escrita desses sujeitos e realizem tal leitura, levando em consideração – além do referente ou conteúdo temático – o contexto que abrange o lugar social desse produtor e o lugar de produção do texto. Por fim, a partir desta pesquisa, outros estudos podem ser realizados a respeito da escrita da Língua Portuguesa por surdos, principalmente, por surdos inseridos no Nível Superior, como por exemplo, investigar o uso dos verbos e suas flexões na escrita de sujeitos com surdez que estão nesse nível educacional.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: Coesão e Coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASÍLIO, Margarida. *Itens Lexicais*. São Paulo: Ática, 2007.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Curso de Língua Portuguesa: A palavra e a sentença*. 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n6yqiB8-uPEJ:www.grupos.com.br/group/letradosmackenzie/Messages.html%3Faction%3Ddownload%26year%3D09%26month%3D3%26id%3D1236879034835025%26attach%3DO%2520ESTUDO%2520DA%2520PALAVRA%2520SE%25C7%25D5ES.rtf+%26cd=8&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 09 de Mar. 2016.
- BERLINCK, Rosane Andrade; AUGUSTO, Marina R.; SCHER, Ana Paula. Sintaxe. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.p.207-212.
- BRANDÃO, Flávia. *Dicionário Ilustrado de Libras: Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Global, 2011.
- BRASIL. Lei federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 29 Set. 2013.
- BRASIL. Lei federal nº. 13.146, de 06 de Julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 06 Mar. 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.
- CÂMARA, Joaquim Mattoso Júnior. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda MARIA. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- DECHANDT, Sônia Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS. Ronice Muller de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
- DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo*. Cadernos de Pesquisa/Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, nº 115, p. 139-154, mar.2002.

FERNANDES, Sueli. *Letramentos na Educação Bilingue para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. p. 85-114.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KEDHI, Valter. *Morfemas do Português*. São Paulo: Ática, 1992.

KLEIMAN, Angela B.(Org.) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. Cecília P. de Souza e. *Linguística Aplicada ao Português: Sintaxe*. São Paulo: Cortez, 2009.

LABORIT, Emanuelle. *O Voo da Gaivota*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PERINI, Mário A. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2009.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: Aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Tópicos da linguística aplicados à língua de sinais: sintaxe*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. *Tópicos da linguística aplicados à língua de sinais: Sociolinguística, Psicolinguística e Análise do Discurso*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

SABANAI, Noriko Lúcia. *A criança surda escrevendo na Língua Portuguesa: Questões de Interlíngua*. 256f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da LIBRAS e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa*. 251f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SAUTCHUK, Inez. *Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo) sintática*. São Paulo: Manole, 2010.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PESQUISADORA: VIVIANA DE SOUZA  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

## Questionário Socioeconômico

Prezado (a) aluno(a)

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos que caracterizam os alunos com surdez que residem no município de Amargosa-BA, com a finalidade de contribuir no desenvolvimento da Pesquisa de Conclusão de Curso que tem o intuito de analisar o uso de vocábulos gramaticais na escrita de L2 por surdos residentes neste município. Desse modo, a veracidade das respostas e a devolução deste questionário são necessárias e indispensáveis na concretização da investigação.

**DADOS PESSOAIS**

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_

**QUANTO À ESCOLARIDADE**

Série que cursa \_\_\_\_\_

Tem dificuldade em alguma disciplina?

( ) sim ( ) não

Se tiver qual é ou quais são?

\_\_\_\_\_

Estudou em escola pública?

( ) sim ( ) não

Durante quanto tempo?

---

Estudou em escola particular?

sim  não

Durante quanto tempo?

---

Você recebe ou já recebeu algum reforço escolar?

sim  não

Em todas as disciplinas? Especifique.

---

Você recebe ajuda em casa para desenvolver atividades escolares?

sim  não

Se recebe, quem o(a) ajuda?

pais  amigos  professor(a) particular  irmãos

### **QUANTO À FILIAÇÃO**

É filho(a) de surdo(s)?

Sim  Não

Os pais ou responsáveis são usuários da LIBRAS?

Sim  Não

Algum outro membro da família apresenta surdez?

sim  não

### **QUANTO À PERDA AUDITIVA**

Qual é o grau da perda auditiva que possui?

Leve (25 a 40 dB)

Moderada (41 a 55 dB)

Acentuada (56 a 70 dB)

Severa (71 a 90 dB) 241

Profunda ( acima de 91 dB)

De que maneira a surdez foi adquirida?

Congenitamente

Aos \_\_\_\_\_ anos

**QUANTO AO USO DE PRÓTESE**

Você usa prótese?

Não  Sim

Já usou durante algum período?

sim  não

Com qual idade começou a usar?

Aos \_\_\_\_\_ anos

Quando deixou de usar?

Aos \_\_\_\_\_ anos

**QUANTO À AQUISIÇÃO DA LIBRAS**

Onde ocorreu o primeiro contato com a Libras?

Na escola

Na Igreja

Na comunidade

Em casa

Com qual idade você adquiriu a Libras?

Até os 5 anos

Entre 6 a 9 anos

Entre 10 a 14 anos

A partir dos 15 anos

Qual é o grau de fluência em Língua Brasileira de Sinais?

Pouca fluência

Fluência regular

Boa fluência

Ótima fluência

Em que locais possui contato com a Língua Brasileira de Sinais?

Em casa

Na escola/Na universidade

Na igreja



**QUANTO À AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Com qual idade você adquiriu a Língua Portuguesa?

- Até os 5 anos
- Entre 6 a 9 anos
- Entre 10 a 14 anos
- A partir dos 15 anos

A aquisição da Língua Portuguesa aconteceu:

- Antes da aquisição da Libras;
- Posterior a aquisição da Libras;
- As duas línguas foram adquiridas ao mesmo tempo.

Onde adquiriu a Língua Portuguesa?

- Em casa
- Na escola

Quem o(a) auxiliou durante a aquisição do português?

- O(a) professor(a)
- Os pais
- O(a) professor(a) particular

Outros \_\_\_\_\_

Você é oralizado?

- Sim
- Não

Como você classifica o seu grau de fluência em Língua Portuguesa?

- Pouco
- Regular
- Bom
- Ótimo

Ao escrever um texto suas maiores dificuldades são em:

- ortografia
- pontuação
- estruturação sintática
- concordância nominal
- concordância verbal

**COM RELAÇÃO AO CONTATO COM A LEITURA E A ESCRITA:**

Em quais locais você pratica a leitura e a escrita?

Somente em casa ( )

Somente na escola ( )

Em casa e na escola ( )

Em outros ambientes, além desses ( )

Com que frequência você pratica a leitura?

Pouca ( )

Muita ( )

Com que frequência você pratica a escrita?

Pouca ( )

Muita ( )

Você considera ler e escrever importante? Por quê?

---

---

---