



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/ LIBRAS
LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANA CLAUDIA DE SOUZA PRADO

**A ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA: UM
OLHAR SOBRE ASPECTOS DE COESÃO TEXTUAL**

Amargosa
2017

ANA CLAUDIA DE SOUZA PRADO

**A ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA: UM
OLHAR SOBRE ASPECTOS DE COESÃO TEXTUAL**

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: Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos

Amargosa
2017

ANA CLAUDIA DE SOUZA PRADO

**A ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA:
UM OLHAR SOBRE ASPECTOS DE COESÃO TEXTUAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Libras, Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovada, no dia 27 de Setembro de 2017.

Banca examinadora

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Orientador: Prof^o. Dr. Fernanda Maria Almeida dos Santos

Emmanuelle Félix dos Santos

Prof^a. Ms. Emmanuelle Félix dos Santos

Midian Jesus de Souza Martins

Prof^o. Esp. Midian Jesus de Souza

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me presenteado com o dom da vida e com sabedoria, dando-me força e coragem para ter chegado até aqui, a Ele, toda honra e toda glória;

Ao Espírito Santo, meu grande amigo, conselheiro e consolador, que esteve ao meu lado em todos os momentos;

Aos meus pais, Osvaldo (in memoriam) e Maria de Lourdes, vocês foram a base de tudo;

Ao meu esposo, Jean, pelo companheirismo, amor, paciência e dedicação;

A todos os meus familiares que torceram por mim;

Aos professores do Centro de Formação de Professores, que contribuíram para minha formação;

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Maria, pela paciência, disponibilidade, empenho e dedicação;

A Banca examinadora, Prof^ª. Ms. Emmanuelle Félix dos Santos e Prof^ª. Esp. Midian Jesus de Souza, que dividiram comigo este momento tão importante e esperado;

Aos meus colegas do curso, que fizeram parte dessa caminhada;

Ao meu amigo, Maurício, pela amizade e auxílio todas as vezes que precisei;

Aos alunos surdos, que contribuíram para a realização desta pesquisa;

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta, para minha formação.

Muito obrigada!

PRADO, Ana Claudia de Souza. **A escrita de sujeitos surdos no Município de Amargosa-Ba**: um olhar sobre aspectos de coesão textual. 129 f. il. 2017. Monografia – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-Ba, 2017.

RESUMO

O presente trabalho discute o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual na escrita de surdos no município de Amargosa-BA. Para tanto, foram analisados textos de três alunos surdos, dois da Educação Básica e um do Ensino superior. A pesquisa tem cunho bibliográfico com abordagem qualitativa e uma pesquisa de campo. Fundamentou-se, especialmente, nos postulados de Quadros e Karnopp (2004), Quadros (1997a, b), Santos (2009), Guarinello (2007), Sabanai (2008), Silva (2001) e Brochado (2003). Contou também com a inserção da pesquisadora no campo da pesquisa, para coleta dos textos e aplicação de questionário socioeconômico. Verificamos, por meio dos resultados, que os sujeitos da pesquisa têm algumas dificuldades no momento da apropriação da escrita da Língua Portuguesa, por se tratar de uma língua que se diferencia da estrutura da Libras. Com isso, os surdos tendem a omitir ou usar inadequadamente alguns elementos conectivos no momento de produção da sua escrita, no entanto, isso não impede que os textos sejam compreendidos. Verificou-se também que há interferências da Libras na produção escrita dos sujeitos da pesquisa. Essas interferências ocorrem porque no momento de produção do texto escrito, os surdos fazem uso de várias estratégias na tentativa de alcançar a língua alvo, ou seja, ora usam estrutura da Libras, ora usam estrutura da Língua Portuguesa. Desse modo, mesmo que ocorram algumas alterações na escrita desses sujeitos, deve ser levado em conta, que tal desenvolvimento depende de alguns fatores, tais como: o nível de escolaridade, as práticas de letramento nas quais os sujeitos estão inseridos e o período de aquisição da primeira língua (L1).

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Surdos. Escrita. Interlíngua. Coesão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Configurações de mãos na Libras	20
Figura 2	Espaço de realização dos sinais na Libras	21
Figura 3	Orientações da palma da mão na Libras	22
Figura 4	Parâmetros fonético-fonológicos (ou unidades distintivas) na Libras	24
Figura 5	Soletração manual da palavra CELULAR	25
Figura 6	Alfabeto manual da Libras	25
Figura 7	Mudanças fonológicas na soletração do sinal: Azul	26
Figura 8	Exemplo de classificadores na Libras	27
Figura 9	Exemplo de classificadores na Libras	27
Figura 10	Exemplos de derivados na Libras	28
Figura 11	Exemplos de compostos na Libras	29
Figura 12	Exemplo de Incorporação de numeral na Libras	30
Figura 13	Exemplo de Incorporação da negação na Libras	30
Figura 14	Exemplo de sinal negativo determinado através da expressão facial	31
Figura 15	Exemplos de referentes presentes	32
Figura 16	Exemplos de referentes ausentes	32
Figura 17	Exemplo de flexão de número na Libras (singular e plural).	32
Figura 18	Exemplo de aspecto distributivo exaustivo	33
Figura 19	Exemplo de aspecto distributivo específico	33
Figura 20	Exemplo de aspecto distributivo: não específico	33
Figura 21	Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras (entregar recíproco)	34
Figura 22	Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras (olhar recíproco)	34
Figura 23	Exemplo de aspecto distributivo com movimento incessante	35
Figura 24	Exemplo de aspecto distributivo com movimento ininterrupto	35
Figura 25	Exemplo de aspecto distributivo com movimento habitual	35

Figura 26	Sinal de Pai	36
Figura 27	Sinal de Mãe	36
Figura 28	Pronomes: eu e você	37
Figura 29	Pronomes: ele/ela e nós	38
Figura 30	Exemplo de tempo “presente”	39
Figura 31	Exemplo de tempo “passado”	39
Figura 32	Exemplo de tempo “passado distante”	40
Figura 33	Exemplo de tempo “futuro próximo”	40
Figura 34	Exemplo de tempo “futuro distante”	40
Figura 35	Direção dos olhos	42
Figura 36	Expressão não-manual relacionada ao foco	43
Figura 37	Expressão não-manual relacionada à negação	43
Figura 38	Marcação não-manual relacionada à topicalização	44
Figura 39	Expressão não-manual relacionada à interrogação	44
Figura 40	Sentença construída na ordem SVO	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias do parâmetro movimento na Libras	21
Quadro 2	Expressões não-manuais da Libras	23
Quadro 3	Sujeitos da pesquisa	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL – American Sign Language (Língua de Sinais Americana)

IL – Interlíngua

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LAL – Língua-alvo

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LN – Língua-nativa

LSUK – Língua de Sinais Urubus-Kaapor

OSV – objeto-sujeito-verbo

SOV – sujeito-objeto-verbo

SVO – sujeito-verbo-objeto

VOS – verbo-objeto-sujeito

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS	15
2.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	15
2.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA LIBRAS	18
2.2.1 A fonologia da língua brasileira de sinais	18
2.2.2 A morfologia da língua brasileira de sinais	24
2.2.3 A sintaxe da língua brasileira de sinais	41
2.2.4 A semântica e a pragmática da língua brasileira de sinais	48
3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS	49
3.1 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA L1 POR SURDOS	49
3.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA L2 POR SURDOS	55
3.2.1. Conhecendo a escrita dos surdos	57
3.3 AS INTERFERÊNCIAS DA LÍNGUA DE SINAIS NA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.....	64
4 PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	71
4.1 A PESQUISA	71
4.2 CAMPO DA PESQUISA	72
4.2.1 Amargosa	72
4.2.2. As instituições pesquisadas	73
4.3 OS PRINCÍPIOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA.....	73
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	73
4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
4.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	78
5 A ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS: UM OLHAR SOBRE ASPECTOS DE COESÃO TEXTUAL	79
5.1 PRODUÇÕES DOS SUJEITOS	79
5.2 REFLEXÕES ACERCA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS EM L2 POR SURDO.....	98
5.2.1 A idade	98
5.2.2 Grau de escolaridade e o uso dos conectivos	99
5.2.3 A Aquisição da L1 e as implicações na aprendizagem da L2	101
5.2.4 Práticas de letramento	102

5.2.5 Fases de interlíngua dos sujeitos	104
5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	105
6 CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	113
APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO.....	114
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115
APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO	116
APÊNDICE D – MODELO DE CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS.....	117
APÊNDICE E – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	118
APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO	119
ANEXOS	124
ANEXO A – PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS, COLETADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA.	125
Sujeito A	125
Sujeito B	126
Sujeito C	127

INTRODUÇÃO

A história da educação dos surdos sempre foi marcada por lutas, desafios e preconceitos. Mesmo com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda no Brasil, os surdos têm enfrentado dificuldades, pois essa conquista não tem proporcionado as mudanças necessárias para auxiliar o surdo no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Como consequência disso, as produções escritas dos surdos são analisadas sem levar em conta a interferência da Libras na aprendizagem de uma segunda língua.

A procura por soluções para o ensino da Língua Portuguesa para surdos tem gerado muitos questionamentos, pois o aluno ouvinte – ao chegar à escola – já tem certo conhecimento da sua língua materna em função do seu contato diário com a língua oral, o que o auxilia no seu desenvolvimento. O mesmo não acontece com o aluno surdo, que tem ou não a língua de sinais como sua língua materna e, ao chegar à escola, tem que aprender a língua do seu país como segunda língua na modalidade escrita. Para o surdo, a língua escrita corresponde à apropriação de uma segunda língua com modalidade diferente da sua primeira língua. Nesse sentido, os surdos precisam apropriar-se de uma língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros (a Libras) que assumirá o papel mediador, para que a partir dela ele possa entender a língua como uma prática social, que o ajudará a desenvolver a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Diante desta situação, defende-se a proposta da educação bilíngue¹ para os surdos, a qual garante que ele tenha a língua de sinais como sua primeira língua e a Língua Portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita.

No entanto, a Libras apresenta uma estrutura gramatical que se diferencia da Língua Portuguesa, pois nota-se, por exemplo, que nas construções de sentenças em língua de sinais, determinadas palavras gramaticais como os artigos são omitidos, as conjunções são poucas e algumas preposições aparecem incorporadas aos sinais. De acordo com Felipe (1997, p. 91), “ainda que todas as línguas não possuam as mesmas classes gramaticais e muitas línguas não possuam algumas, isso não implica carência ou **inferioridade**. As línguas têm formas diferenciadas para expressar os conceitos”.

¹Em 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).

Nesse sentido, a escrita em Língua Portuguesa por surdos apresenta especificidade que são inerentes à língua de sinais, com isso, imagina-se que no momento da sua escrita, os surdos apresentem algumas inconformidades no que se refere ao uso dos elementos conectivos, visto que, na estrutura da Libras, o uso dos conectivos ocorre de modo diferente da Língua Portuguesa. Assim, presume-se que na escrita desses sujeitos ocorram inadequações ou mesmo a omissão desses elementos nas sentenças.

Desse modo, esta pesquisa propõe-se a discutir o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual² na escrita de surdos no município de Amargosa-BA. Com isso, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: Quais são as estratégias utilizadas pelos surdos amargosenses para produzir textos escritos em Língua Portuguesa? De que maneira a ausência ou presença dos conectivos interferem na coerência textual³? Até que ponto a aquisição/fluência em Libras interfere na aprendizagem de L2 (português escrito) por sujeitos surdos? Sem dúvida, essa análise é de grande relevância, visto que a aprendizagem da escrita irá promover a inclusão do aluno surdo, não só na escola, mas em vários segmentos sociais.

Assim, esse trabalho se propõe, inicialmente, a uma discussão teórica, a fim de problematizar alguns conceitos sobre o tema abordado e, em seguida será feita uma análise dos textos dos alunos surdos. Para tanto, foram constituídos os referidos capítulos a seguir.

O capítulo 2, denominado “*Um Olhar Sobre os Aspectos Linguísticos da Libras*”, apresenta uma abordagem sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no que diz respeito à sua legitimidade e seus aspectos estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática). Essa abordagem se configura de suma importância por tratar de aspectos importantes para a realização da pesquisa.

Já o capítulo 3, intitulado “*Aquisição da Linguagem por Surdos*”, será subdividido em três seções. Inicialmente, são expostas algumas ideias sobre a aquisição da L1 e os processos pelos quais, surdos e ouvintes passam no momento da aquisição de uma língua. Em seguida, são apresentadas algumas considerações acerca do ensino de L2 para surdos e de como se dá a

² Neste trabalho, não se objetiva fazer uma revisão da coesão em Língua Portuguesa, pois o objetivo não é fazer uma comparação rotulando a escrita dos surdos. Pretende-se falar da escrita dos surdos mostrando um pouco dos mecanismos que eles utilizam no momento de suas produções escrita e, com isso, observar a escrita do surdo do ponto de vista da aquisição, tentando verificar as implicações da Libras na escrita inicial, inclusive nos processos de construção dos textos. Além disso, não trazemos um capítulo sobre coesão em Língua Portuguesa, considerando o escopo e o espaço do trabalho para a produção da monografia.

³ A coerência textual “é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística.” (ANTUNES, 2005, p. 176).

escrita em Língua Portuguesa por estes sujeitos. No que se refere às interferências da língua de sinais na aprendizagem de uma segunda língua, apresentamos algumas reflexões acerca das dificuldades dos surdos no momento da construção de sua escrita em Língua Portuguesa, assim como algumas considerações sobre as práticas pedagógicas no ensino dos surdos. E, por fim, abordamos as implicações encontradas na escrita de Língua Portuguesa por surdos, a partir de relatos de pesquisas que foram realizadas nessa perspectiva, algo que foi de grande importância para a discussão da pesquisa.

O capítulo 4, denominado “*O Percurso investigativo da pesquisa*”, destina-se a apresentar o percurso da pesquisa que tem um cunho qualitativo. Nesse capítulo, são expostas todas as etapas necessárias para a concretização dessa pesquisa, desde a escolha do local e dos sujeitos, o acesso ao campo, os instrumentos de coleta e os procedimentos para a análise dos dados.

O capítulo 5, intitulado “*A escrita de sujeitos surdos: um olhar sobre aspectos de coesão de textual*”, será destinado à análise dos dados. Serão analisados alguns textos produzidos por alunos surdos no município de Amargosa-BA, estudantes do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e do Ensino Superior. Serão expostos os textos e a análise das produções textuais desses alunos surdos, com intuito de discutir o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual na escrita de surdos no município de Amargosa-BA. Além disso, será feita uma comparação entre as escritas dos sujeitos, levando em conta a idade, o nível de escolaridade, as práticas de letramento nas quais eles estão expostos e o período de aquisição da L1 e da L2, procurando sempre trazer reflexões acerca da escrita do sujeito surdo. Nesse sentido, o capítulo será subdividido em três seções: produções dos sujeitos; reflexões acerca das produções escritas em L2 por surdos; discussão dos resultados.

Sem dúvida, uma análise desses aspectos é de grande relevância na contemporaneidade, visto que, durante muito tempo, a escrita do surdo foi vista como “anormal” e “diferente”, levando a comunidade escolar – muitas vezes – a considerar a escrita do aluno surdo como incoerente, sem levar em conta as interferências da Libras neste aprendizado.

Almeja-se, com isso, promover reflexões acerca do processo de aprendizagem da escrita de Língua Portuguesa por surdos, sobretudo da importância da primeira língua no momento da aprendizagem de uma segunda língua, assim como contribuir com docentes que já atuam ou desejam atuar no processo de ensino/aprendizagem do português para surdos,

destacando o papel importante e mediador que esse profissional assume no momento da escolha das práticas pedagógicas para trabalhar com esses sujeitos. Espera-se, também, contribuir para futuros trabalhos de outros graduandos que almejem realizar pesquisas nesta área.

2 UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS

Este capítulo está destinado a apresentar informações sobre a língua de sinais, em específico, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visto que se trata de uma língua indispensável para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Deste modo, será abordado um pouco da trajetória da língua de sinais trazendo reflexões acerca da constituição e legitimidade da Libras.

2.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A Língua de Sinais é a língua natural da comunidade surda. Por ser uma língua de modalidade visuoespacial possui características que a diferencia da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais. Também não é uma língua universal, uma vez que adquire características distintas em cada país. Para Gesser (2009), a indagação sobre a universalidade deixa implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística que esta língua possui, sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil o uso de uma única língua por todos, padronizada. Além disso, as línguas de sinais são consideradas naturais, uma vez que evoluem como parte de um grupo cultural: o povo surdo.

Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que uma língua natural se distingue pelo desempenho exclusivo da faculdade da linguagem, que se dicotomiza num sistema abstrato de regras restritas, as quais admitem a realização de um número infinito de sentenças. Deste modo, o uso constante desse sistema, com um fim social, possibilita a comunicação entre os seus usuários.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas de diferentes regiões do país, embora existam registros também de uma língua de sinais usada pelos índios Urubus-Kaapor (LSUK) no Estado do Maranhão, junto ao rio Gurupi. A Libras é reconhecida legalmente como língua natural dos surdos brasileiros, conforme a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/2005.

LEI FEDERAL Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º 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. [...]

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Assim, ao reconhecer a Libras como meio de comunicação das comunidades surdas, a lei garante aos mesmos a inserção ao convívio social, reconhecendo o papel importante e mediador que esta língua representa para os surdos nos momentos de interações com a sociedade. No entanto, essa mesma lei impõe em seu parágrafo único que: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

No que se refere a sua constituição, a Língua Brasileira de Sinais teve grande influência da Língua de Sinais Francesa, pois fundamentou-se inicialmente no alfabeto manual francês. De acordo com Santos (2009), o francês Charles Michael de L’Epeé enviou do seu instituto o professor Ernest Huet, em 1855; ele chega ao Rio de Janeiro num período social em que os surdos não eram reconhecidos como cidadãos. Assim, no ano de 1857, o professor Ernest Huet, com o apoio do Imperador D. Pedro II, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na capital do Rio de Janeiro e a primeira escola para surdos no Brasil. Foi a partir deste instituto que surgiu a Língua Brasileira de Sinais, mediante a combinação da Língua de Sinais Francesa com a língua de sinais já usada por alguns surdos no Brasil, transformando-se na atual Libras.

Deste modo, a Libras passou a ser considerada como uma língua que possui um sistema linguístico legítimo, uma gramática própria e organizada em todos os níveis, com as mesmas funções das línguas orais, que permite aos seus usuários uma comunicação efetiva.

Nessa perspectiva, no que diz respeito aos aspectos estruturais, a Língua Brasileira de Sinais é constituída pelos parâmetros fonético-fonológicos, unidades menores que dão origem aos sinais, a saber: configuração de mãos (CM), movimento (M), locação ou ponto de

articulação (L/PA), orientação (O) e expressões não-manuais (que são as expressões faciais e/ou corporal, o movimento da cabeça e do corpo). Santos (2009) enfatiza que estes cinco parâmetros não apresentam significações isoladamente, no entanto, são capazes de estabelecer distinções entre os sinais; por isso são considerados fonemas.

Nesse sentido, percebemos que a Libras possui unidades mínimas de significados, que são os fonemas, esses se relacionam entre si e dão origem aos morfemas, ou seja, as unidades mínimas de significados que formam os sinais da língua. Quadros e Karnopp (2004) mencionam que os usuários das línguas de sinais conhecem um grande número de sinais, possibilitando assim, através do conhecimento dos parâmetros fonético-fonológicos, identificar se um determinado sinal faz parte ou não da sua língua. Segundo as autoras, como todas as palavras nas demais línguas humanas possuem categorias lexicais ou classes de palavras, nota-se 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; BELLUGI, 1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.87).

Assim, constata-se que a Libras possui um léxico variado e um sistema de criação de novos sinais, a partir das unidades mínimas que se relacionam e com significado formam os morfemas e os sinais da língua, obedecendo as regras que regem a gramática dessa língua. É a partir desta estrutura que se formam os sinais e as sentenças na Libras. Em consonância com essa ideia, Santos (2009) ressalta que:

a LIBRAS é dotada de uma gramática composta por elementos constitutivos de palavras (ou itens lexicais) e de um léxico estruturado a partir de elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Estes elementos apresentam especificidade, mas também seguem princípios básicos gerais das línguas naturais para a constituição de estruturas linguísticas, possibilitando a formação de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. A gramática da LIBRAS ainda é dotada de componentes semântico-pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem gerar implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais (SANTOS, 2009, p.63).

Desse modo, percebemos que a Libras atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. No tópico seguinte, trataremos um pouco da estrutura linguística da Língua

Brasileira de Sinais em seus diversos níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e o pragmático.

2. 2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA LIBRAS

Esta seção apresenta uma discussão sobre os aspectos estruturais da Língua Brasileira de Sinais, no intuito de compreender como esta língua se estrutura gramaticalmente em seus diversos níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico/pragmático. Dessa forma, esse capítulo está subdividido do seguinte modo: A fonologia da língua brasileira de sinais; A morfologia da língua brasileira de sinais; A sintaxe da língua brasileira de sinais; A semântica e a pragmática da língua brasileira de sinais.

2.2.1 A fonologia da língua brasileira de sinais

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a fonética é a ciência que estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas. Tem o objetivo de descrever os sons utilizados na linguagem humana. A unidade de estudo da fonética é fone (som). Já a fonologia estuda os sons do ponto de vista funcional. Para elucidar, Santos (2009) enfatiza que a fonologia "[...] tem a função de analisar os sons capazes de opor significados e observa como estes sons se organizam e se combinam para constituir unidades linguísticas maiores e estabelecer a relação “mente e língua” de modo que a comunicação seja efetivada” (SANTOS, 2009, p.64). Assim, a unidade de estudo da fonologia é o fonema.

Contudo, “apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, o termo 'fonologia' tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.48). Santos (2009) enfatiza que a Libras, assim como as demais línguas de sinais, não transmitem uma informação por meio de sons; mas através da produção manual e percepção visual. Seria - então - adequado, nestes casos, a utilização dos termos *fonética* e *fonologia*?

Para responder a este questionamento, Quadros e Karnopp (2004, p.48), apresentam os estudos de Stokoe (1960), nos quais ele propõe dois termos para diferenciar os dois tipos

de sistemas linguísticos. O termo “quirema” refere-se às unidades formacionais dos sinais (configuração de mãos, locação e movimento). Já ao estudo de suas combinações, propôs o termo quirologia (do grego mão). Contudo, Stokoe e outros pesquisadores continuaram utilizando os termos “fonética” e “fonologia” para se referir tanto às línguas visuoespaciais quanto às línguas oral-auditivas. Para as autoras, “o argumento para a utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre a fala e sinal” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.48).

Desse modo, Santos (2009) ressalta que:

[...] nas línguas de sinais, o principal objetivo da Fonética é descrever as unidades mínimas dos sinais. Já a Fonologia ocupa-se do estudo dos componentes que são capazes de distinguir os variados sinais e analisa a maneira como os diferentes parâmetros se organizam para formar um sinal (SANTOS, 2009, p.65).

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais, assim como as diversas línguas de sinais, é essencialmente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também exerçam funções. Assim, a Libras apresenta cinco parâmetros fonológicos: configuração de mãos, movimento, locação ou ponto de articulação, orientação da mão e expressão não-manuais.

Configuração de mãos (CMs) – são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), na Língua Brasileira de Sinais, as configurações de mãos, foram propostas a partir de dados recolhidos nas principais capitais brasileiras, estando agrupadas verticalmente conforme a similaridade entre elas, entretanto, ainda não há uma identificação quanto a CMs básicas ou CMs variantes. Assim, o conjunto de configuração de mãos apresentado a seguir faz referência somente às manifestações de superfície, ou seja, do nível fonético localizado nas línguas de sinais brasileiras.

Segundo Nelson Pimenta, a Língua Brasileira de Sinais apresenta 61 Configurações de Mãos, como mostra a figura 1.

Figura 1: Configurações de mãos na Libras



Fonte: <http://tertuliasdelibras.blogspot.com.br/2015/11/configuracoes-de-maos.html>

Desse modo, um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos, no que se refere aos sinais articulados com apenas uma mão, pode-se utilizar tanto a mão direita como a esquerda. A mudança das mãos não é um traço distintivo. Já no caso dos sinais produzidos com as duas mãos, uma mão pode estar configurada sobre outra que lhe servirá de apoio ou ambas as mãos podem configurar-se de forma espelhada e proporcionar papel ativo.

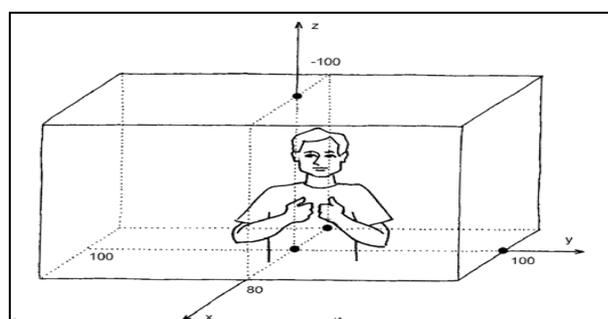
Movimento (M) – o movimento “é um parâmetro complexo que pode envolver vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal” (KLIMA; BELLUGI, 1979 apud FERREIRA, 2010, p.38). Os movimentos são classificados de acordo com o tipo, a direcionalidade, a maneira e a frequência. Tal classificação também é exposta por Quadros e Karnopp (2004, p.56.).

Quadro 1: Categorias do parâmetro movimento na Libras

Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito, 1990)	
TIPO	<p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p><i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento</p> <p><i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo</p> <p><i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p>
DIRECIONALIDADE	<p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial - <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda <p>Não-direcional</p>
MANEIRA	<p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - contínuo - de retenção - refreado
FREQÜÊNCIA	<p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> - simples - repetido

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 56

Locação ou ponto de articulação (L/PA) - é a área do corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado. De acordo com Quadros e Karnopp, na Língua Brasileira de Sinais e em outras línguas de sinais, “o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.57).

Figura 2: Espaço de realização dos sinais na Líbras

Fonte: QUADROS, 1997b, p. 49

Segundo Santos (2009), “cada sinal apresenta apenas uma locação principal, ainda que envolva o movimento da mão de um espaço para o outro. As demais locações – inicial e final são denominadas de subespaços (por apresentarem distinções mais específicas) e

ocorrem dentro da locação principal” (SANTOS, 2009, p.67). Assim, as quatro regiões principais onde a locação pode ocorrer são: cabeça, mão, tronco e espaço neutro.

Orientação da mão (or) – é a direção para a qual a palma da mão aponta quando o sinal é produzido. Existem, na Libras seis tipos de orientação de mão: para cima e para baixo, para o corpo, para frente, para direita ou para esquerda, conforme as ilustrações a seguir: Para cima/Para baixo; Para dentro/Para fora; Para o lado (contralateral); Para o lado (Ipsilateral).

Figura 3: Orientações da palma da mão na Libras



Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Expressões não manuais (ENM) - São as expressões faciais e corporais, ou seja, movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, no momento que o sinal está sendo realizado. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas (marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco) e a diferenciação de itens lexicais (marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto).

As expressões não-manuais elencadas por Ferreira-Brito e Langevin (1995) e apresentadas por Quadros e Karnopp (2004) são:

Quadro 2: Expressões não-manuais da Libras

Expressões não-manuais da língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito e Langevin, 1995)
<p>Rosto</p> <p><i>Parte superior</i></p> <p>sobrançelas franzidas olhos arregalados lance de olhos sobrançelas levantadas</p> <p><i>Parte inferior</i></p> <p>bochechas infladas bochechas contraídas lábios contraídos e projetados e sobrançelas franzidas correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha apenas bochecha direita inflada contração do lábio superior franzir do nariz</p>
<p>Cabeça</p> <p>balanceamento para frente e para trás (sim) balanceamento para os lados (não) inclinação para frente inclinação para o lado inclinação para trás</p>
<p>Rosto e cabeça</p> <p>cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrançelas franzidas cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p>Tronco</p> <p>para frente para trás balanceamento alternado dos ombros balanceamento simultâneo dos ombros balanceamento de um único ombro</p>

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 61

Santos (2009) ressalta que os diferentes parâmetros fonético-fonológicos são unidades distintivas na Libras, pois se um deles for substituído surgirá uma nova forma linguística. É o que acontece, por exemplo, com os sinais para APRENDER e LARANJA. Ambos apresentam características idênticas, distinguindo-se apenas pelo ponto de articulação. O primeiro é articulado na testa e o segundo na boca.

Figura 4: Parâmetros fonético-fonológicos (ou unidades distintivas) na Libras



Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Contudo, na Libras não é qualquer combinação de unidades mínimas distintivas que será permitida. Há algumas restrições na língua e, por isso, algumas formas não são aceitas. De acordo com Fernandes (2003 apud SANTOS, 2009, p.70), “além dos parâmetros fonéticos-fonológicos, os sinais também apresentam traços entonacionais, de acordo com a forma que o usuário os compõe estilisticamente (de forma lenta ou rápida, rigorosa ou suave, acompanhado ou não de expressão corporal)”.

Deste modo, nota-se que esses aspectos, ligados aos diferentes parâmetros fonéticos-fonológicos, formam a estrutura morfológica da Língua Brasileira de Sinais, que será apresentada a seguir.

2.2.2 A morfologia da língua brasileira de sinais

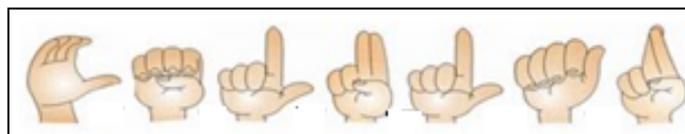
A morfologia é “o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. [...] Os morfemas são as unidades mínimas de significado” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.86). Determinados morfemas constituem palavras por si só; outros jamais formam palavras, apenas constituem partes de palavras. Segundo Quadros e Karnopp, os morfemas são classificados de acordo com seu comportamento, podem ser presos (em geral, são os sufixos e prefixos que não podem ocorrer isoladamente), livres (são os que constituem palavras) e dependentes (aparecem sempre ligados a palavras, mas com autonomia em relação a elas). Assim, a Língua Brasileira de Sinais, como todas as línguas de sinais, é organizada, não só morfologicamente, mas em todos níveis linguísticos.

Na Libras, a estrutura dos sinais é complexa, apresentando algumas propriedades que não são encontradas nas línguas orais. O léxico é composto por empréstimos linguísticos, por meio de palavras constituídas por sinais que correspondem à forma de letras ou números decorrentes do alfabeto do português e de um extenso número de vocábulos que têm sinais exclusivos e compõem o léxico nativo.

Nesse sentido, nota-se que na Libras ocorre empréstimo de palavras que pertencem ao português por meio da soletração manual, “uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.88).

Figura 5: Soletração manual da palavra CELULAR

C-E-L-U-L-A-R



Fonte: Autoria própria

Figura 6: Alfabeto manual da Libras



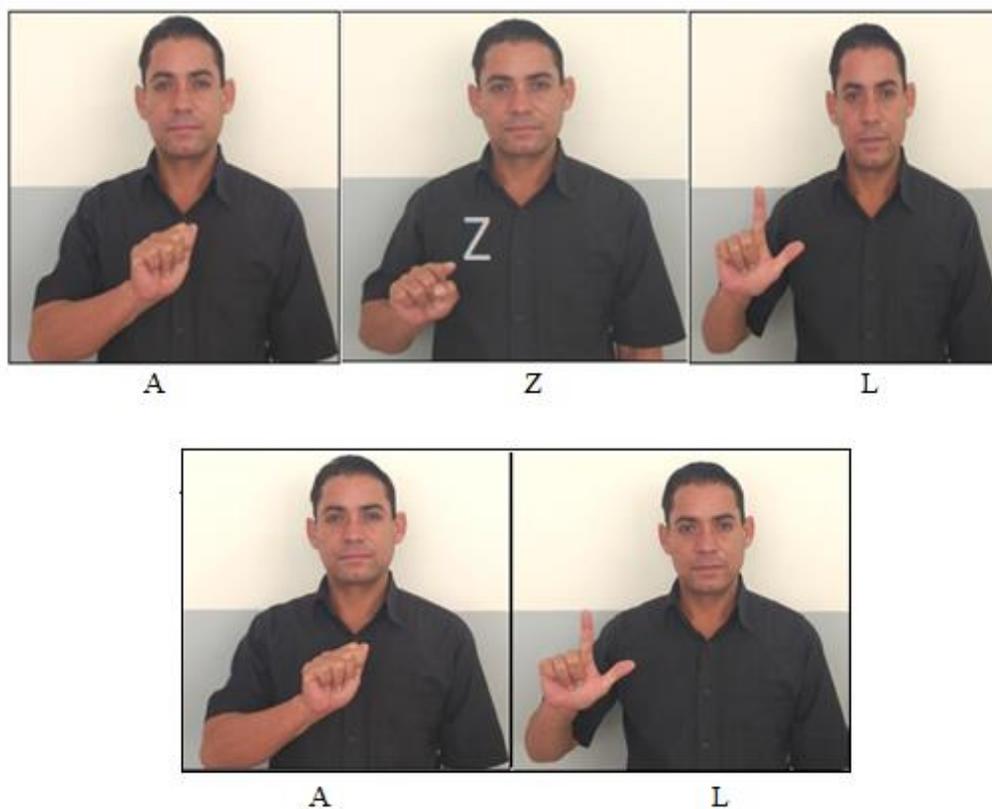
Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+do+alfabeto+manual+em+libras>

Assim, soletração manual não é uma representação direta do português, é uma reprodução manual da ortografia do português, que abrange um conjunto de configurações de mão que tem relação com a sequência de letras escritas no português. Além disso, pode ocorrer o empréstimo de palavras de outras línguas oral-auditivas à Libras por meio da *soletração manual*, principalmente os nomes próprios. Desse modo, todas as línguas estão sujeitas a incorporarem palavras de outras línguas para compor o seu léxico. Esses empréstimos podem ou não obedecer às restrições de boa-formação de sinais. Quadros e

Karnopp (2004) enfatizam que, nas línguas de sinais, os sinais nativos apresentam restrições nas mudanças do tipo de CM, porém muitos sinais que são soletrados manualmente violam esta condição.

Outro fator importante que as autoras enfatizam é que “mudanças ocorrem através dos tempos no tipo de sequência de configuração ou orientação de mão, em que os sinais ajustam-se às restrições de boa-formação do sistema linguístico das línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 91). Podemos perceber essa mudança na palavra A-Z-U-L, que soletrada manualmente, tanto viola as restrições referente às CMs, como a quantidade de vezes que muda de orientação de mão, considerando-se as regras do sistema linguístico. Desse modo, há para esse sinal duas sequências: AZL ou AL, que se ajustam às restrições fonológicas da língua brasileira de sinais.

Figura 7: Mudanças fonológicas na soletração do sinal: Azul



Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Os sinais soletrados anteriormente servem para mostrar a semelhança que existe entre as línguas orais e as línguas de sinais, no que se refere aos empréstimos linguísticos no léxico das línguas de sinais. Quadros e Karnopp ressaltam que “o que é único nas línguas de sinais é que o vocabulário estrangeiro entra na língua via um sistema que representa a ortografia de

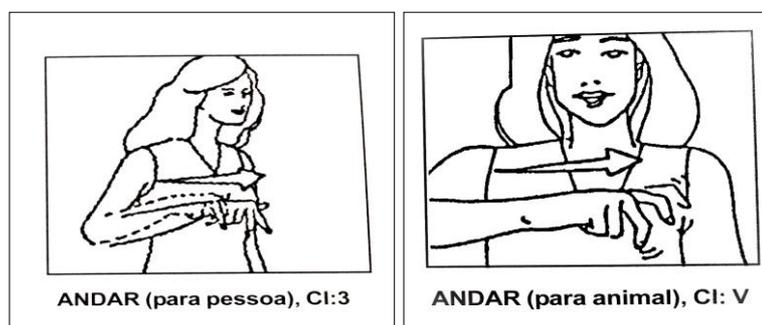
uma língua estrangeira”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.92). Assim, os sinais soletrados manualmente não são absolutamente independentes dos sinais nativos da língua. Além disso, as restrições formacionais que são aplicadas aos sinais nativos também servem para os vocabulários estrangeiros, que são os empréstimos linguísticos.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.93), outro fator importante no léxico nativo das línguas de sinais são os classificadores, “formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente”. Desse modo, na Língua Brasileira de Sinais, conforme Felipe (1997, p.93):

os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero: PESSOA, ANIMAL, COISA.

Nesse sentido, os classificadores são geralmente utilizados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas, assim como, para descrever o tamanho e a forma de objetos. Como podemos perceber nas figuras nº 8 e 9.

Figura 8: Exemplo de classificadores na Libras



Fonte: Ferreira-Brito (2010, p.105)

Figura 9: Exemplo de classificadores na Libras



PESSOA CL (Pessoa passando uma pela outra)

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

No que se refere ao processo de formação de palavras na Libras, temos a derivação e a flexão. A derivação tem o papel de formar palavras com a mesma base lexical. Já a flexão se

concentra no estudo dos processos que acrescentam informação gramatical à palavra que já existe. No que concerne às palavras derivadas, Santos (2009) ressalta que, na Libras, nomes podem ser derivados a partir de verbos apenas pela mudança no tipo de movimento. Assim, no momento da realização do sinal, o movimento dos nomes repete e reduz o movimento dos verbos, a essa repetição dá-se o nome de reduplicação.

Figura 10: Exemplos de derivados na Libras



PENTE

PENTEAR

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Com relação à formação de compostos, esta é uma outra forma de criar novos sinais. Scott Liddel (1984 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) observou que dois sinais formam um sinal composto quando mudanças predicáveis ocorrem como o resultado de aplicação de regras morfológicas. Essas regras são aplicadas designadamente para criar novas unidades com sentidos (compostos). A regra de contato (ocorre quando um sinal inclui algum tipo de contato, seja no corpo ou na mão passiva), a regra da sequência única (ocorre quando compostos são constituídos na Libras, o movimento interno ou a repetição do movimento é eliminado) e a regra da antecipação da mão não-dominante (acontece quando dois sinais são combinados para constituir um composto). Vale salientar que as regras fonológicas também fazem parte dessas mudanças. A figura 11 ilustra os compostos na Libras.

Figura 11: Exemplos de compostos na Libras



Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Assim, os sinais como IGREJA (CASA+CRUZ) e AÇOUGUE (CASA+CARNE), conforme ilustrado na Figura 11, são conceituados como compostos na Libras. Nos sinais AÇOUGUE e IGREJA, a regra aplicada foi a regra de contato, pois ocorre o contato das mãos e no corpo para a realização dos sinais. Vale salientar que essa classificação dos compostos que ocorre na Libras não acontece da mesma forma na Língua Portuguesa, que tem a palavra GUARDA-CHUVA como composta.

A incorporação de numeral também faz parte do processo de derivação, pois através dela “são observados como morfemas presos (isto é, unidades mínimas com significado que não ocorrem isoladamente) podem se combinar para criar novos significados” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 106). Em consonância com essa ideia, Santos (2009) salienta que os sinais referentes ao número de dias, meses, anos ou horas, por exemplo, tem dois morfemas: um com significado do vocábulo, MÊS, DIA, ANO OU HORA e envolve a locação, a orientação da mão e as expressões não-manuais; e o outro morfema preso, é a configuração de mão, que leva o significado do numeral almejado. Estes morfemas são realizados simultaneamente formando o sinal desejado. Como mostra a figura 12: um dia, dois dias, uma hora.

Figura 12 Exemplos de Incorporação de numeral na Libras



UMA HORA

UM - DIA

DOIS-DIAS

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

A incorporação da negação é mais um processo da derivação. Segundo Ferreira-Brito (1995, p.77 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 110), por meio de vários processos, o item a ser negado sofre modificações em um dos parâmetros, principalmente o parâmetro Movimento, acarretando, desse modo, [...] “o aparecimento de um item de estrutura ‘fonético-fonológico’ diferente daquele que é a sua base, ou seja, o aparecimento de sua contraparte negativa”.

Figura 13: Exemplo de Incorporação da negação na LIBRAS



Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Existe também a negação caracterizada através da expressão facial incorporada ao sinal sem que haja alteração dos parâmetros, como mostra a figura 14.

Figura 14: Exemplo de sinal negativo na Libras determinado através da expressão facial



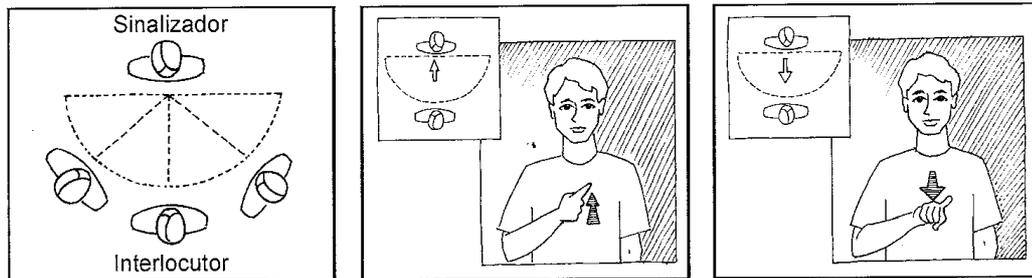
Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Na Língua Brasileira de Sinais ocorrem também os processos de flexão, que é o acréscimo de informação gramatical a uma palavra que já existe na língua para formar novos sinais. Com base nos estudos de Klima e Bellugi, Quadros e Karnopp (2004) apontam as seguintes flexões: flexão de pessoa (dêixis), número, modo, reciprocidade, foco temporal, aspecto temporal e aspecto distributivo.

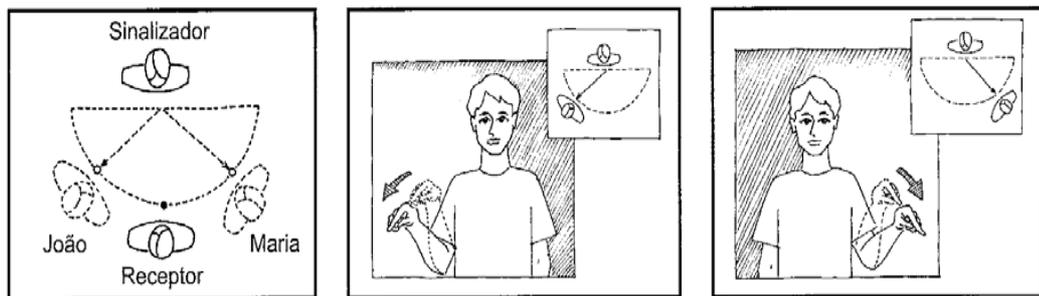
No que se refere à flexão de pessoa, tem a função de mudar as referências pessoais no verbo através da apontação (dêixis). De acordo com Quadros e Karnopp,

os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação em diferentes locais. As formas verbais para pessoa são estabelecidas através do início e fim do movimento e da direção do verbo, incorporando estes pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 112).

Desse modo, os referentes podem ser presentes ou não-presentes. Quando estes são presentes, “a apontação é feita à frente do sinalizador direcionada para a posição real do referente” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.114). Já com os referentes não-presentes, são estabelecidos pontos arbitrários no espaço. Contudo, quando o referente envolve localizações específicas, deve-se prestar atenção às posições topográficas, assim como a direção do olhar, a posição do corpo e o uso de sinais e classificadores, que servem também para determinar esses pontos no espaço, como demonstrado nas Figuras 15 e 16.

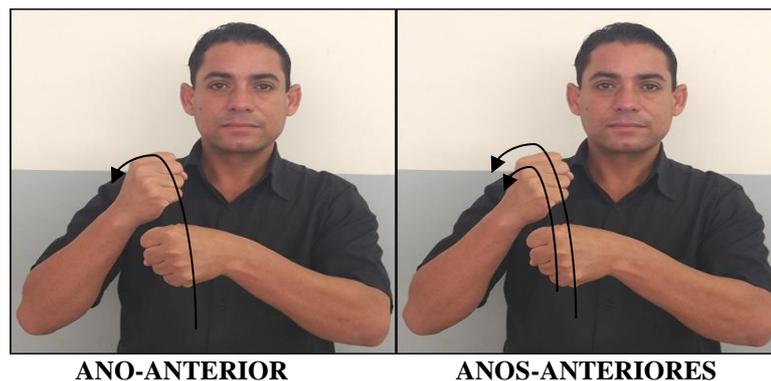
Figura 15: Exemplo de referentes presentes

Fonte: QUADROS, 1997b, p. 51

Figura 16: Exemplo de referentes ausentes

Fonte: QUADROS, 1997b, p.52

No que diz respeito à flexão de número na Libras, pode acontecer através da distinção entre o singular e o plural, que é marcada através da repetição do sinal. Assim, o plural sempre será marcado pela repetição do sinal.

Figura 17: Exemplo de flexão de número na Libras (singular e plural)

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Outra forma de flexão de número na Libras é a distinção entre a flexão do verbo (para um, dois, três ou mais referentes), a flexão ocorre diferenciando do singular, do dual, do trial até a forma de plural que envolve todos os referentes. “Assim, o verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma

referência generalizada incluindo todos os referentes integrantes do discurso”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 119).

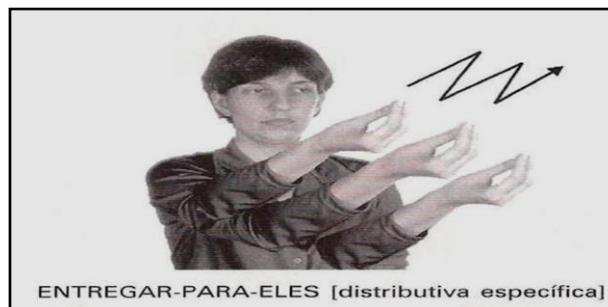
A marcação de aspecto distributivo é outra forma que está relacionada com a flexão de número, nos verbos com concordância e nos verbos espaciais. Quadros e Karnopp (2004) apresentam algumas formas do aspecto distributivo que são: exaustiva (a ação é repetida exaustivamente), distributiva específica (ação de distribuição para referentes específicos), distributiva não-específica (ação de distribuição para referentes indeterminados), como mostra as figuras 18, 19 e 20.

Figura 18 - Exemplo de aspecto distributivo exaustivo



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 121)

Figura 19 - Exemplo de aspecto distributivo específico



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 121)

Figura 20 - Exemplo de aspecto distributivo: não específico



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 121)

Nota-se que, na marcação exaustiva, a ação é repetida exaustivamente. Na marcação distributiva específica, a ação de distribuição ocorre para referentes específicos. Já na distributiva não-específica ocorre a ação de distribuição para referentes indeterminados.

Quanto à marcação de reciprocidade na Libras, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que esta acontece por meio da duplicação do sinal feita simultaneamente, como mostram as figuras nº 21 e 22.

Figura 21: Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras



(entregar recíproco)

Fonte: autoria própria (Intérprete da UFRB)

Figura 22: Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras



(olhar recíproco)

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

No que diz respeito às flexões de foco e aspecto temporal, ocorrem de maneiras diferentes das flexões de aspecto distributivos, pois se referem somente à distribuição temporal sem incluir a flexão de número. Elas podem se apresentar de forma incessante, ininterrupta, habitual, contínua e duracional, como mostram as figuras nº 23, 24 e 25.

Figura 23: Exemplo de aspecto distributivo com movimento incessante



CUIDAR [incessante] (cuidar+cuidar+cuidar rapidinho)

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Figura 24: Exemplo de aspecto distributivo com movimento ininterrupto



CUIDAR [ininterrupta] (cuidar parado)

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Figura 25: Exemplo de aspecto distributivo com movimento habitual



CUIDAR [habitual] (cuidar+cuidar+cuidar mais devagar)

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

A Língua Brasileira de Sinais também é composta por categorias gramaticais como qualquer outra língua. Seus sinais são agrupados em diversas classes gramaticais, conforme esclarece Santos,

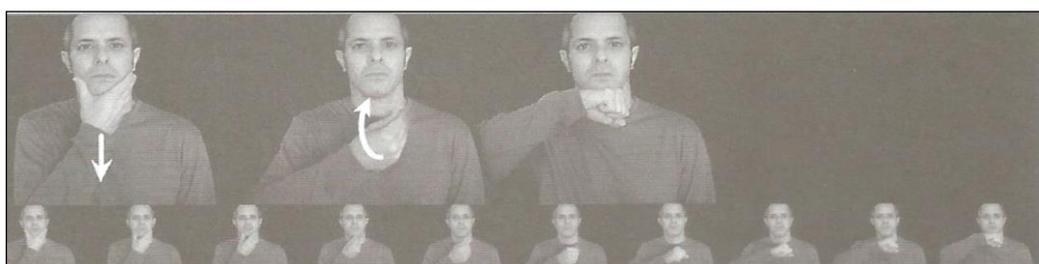
os diversos sinais que compõem a estrutura da LIBRAS podem ser agrupados em distintas classes gramaticais: nomes (mantêm a forma neutra, isto é, não há diferença de gênero e número), adjetivos, numerais, classificadores (são uma espécie de pronome “especial” que substituem o nome e trazem consigo gênero 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).

No entanto, nem todas as classes gramaticais que estão presentes na Língua Portuguesa encontramos na Língua Brasileira de Sinais, pois, nas construções de sentenças em língua de sinais, determinadas palavras gramaticais como os artigos são omitidos ou aparecem atreladas a outras palavras, como as preposições e as conjunções.

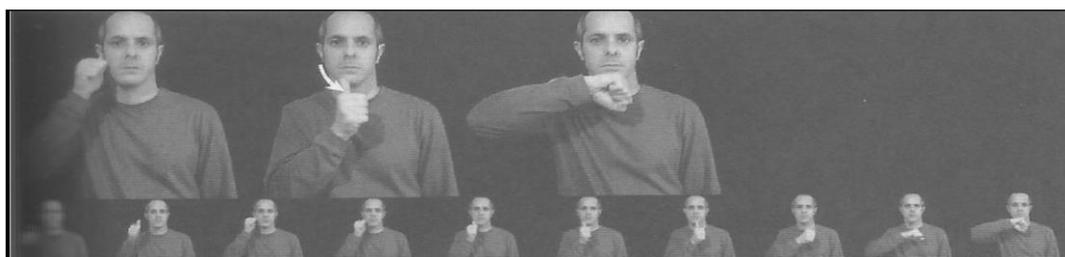
Quanto aos substantivos (nomes), no que se refere ao gênero e ao número na Libras, não se flexionam da mesma maneira que na Língua Portuguesa. O gênero do nome é indicado pelo sinal referente ao feminino ou masculino, como ilustram as figuras 26 e 27:

Figura 26 - Sinal de Pai⁴



Fonte: Brandão (2011, p. 498)

Figura 27 - Sinal de Mãe⁵



Fonte: Brandão (2011, p. 423)

No que se refere aos adjetivos, Felipe (1997) ressalta que estes são sinais que compõem uma classe específica na Libras e se mantêm sempre na forma neutra, não tendo, portanto, nem marca para gênero (masculino e feminino) nem para número (singular e plural). Deste modo, “muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores, apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto

⁴ Fazer o sinal de homem e, em seguida, mão direita horizontal fechada, palma para baixo, beijar o dorso da mão direita.

⁵ Fazer o sinal de mulher e, em seguida, mão direita horizontal fechada, palma para baixo, beijar o dorso da mão direita.

ou do corpo do emissor” (FELIPE, 1997, p. 95). Vale ressaltar que os adjetivos, na frase em Libras, vêm sempre depois do substantivo. Exemplo: PASSADO EU GORD@ MUITO-COMER, AGORA EU MAGR@ EVITAR COMER.

Já os numerais, na Libras, são apresentados de várias formas, dependendo de como eles são usados: cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários. Segundo Felipe (1997, p.104), na Libras “é agramatical, ou seja, errada a utilização de uma única configuração das mãos para determinados numerais que têm configurações específicas que dependem do contexto”.

Quanto aos pronomes, na Libras, apresentam a mesma classificação que na Língua Portuguesa (pessoais, demonstrativos, possessivos e interrogativos). Felipe (1997) resalta que na Libras, os pronomes servem para representar as pessoas do discurso. Além disso, os pronomes pessoais, como os possessivos e demonstrativos, não têm marca para gênero, flexionam-se somente em singular e plural. Os pronomes pessoais realizam a identificação do referente através da apontação em diferentes locais, por parte do enunciador. De acordo com Felipe (1997), os pronomes pessoais podem ser: de primeira pessoa (singular) EU; segunda pessoa (singular) VOCÊ; terceira pessoa (singular) EL@ e terceira pessoa (do plural) NÓS, como mostram as figuras nº 28 e 29.

Figura 28: Pronomes: eu e você



Fonte: Autória própria (intérprete da UFRB)

Figura 29: Pronomes: ela/ele e nós

Fonte: Autoria própria (intérprete da UFRB)

No que se refere ao plural, Felipe (1997) os classifica em: DUAL (a mão assume a configuração em dois), TRIAL (a mão assume a configuração em três), QUATRIAL (a mão assume a configuração em quatro), GRUPO (um sinal para a pessoa do discurso, mais o sinal de GRUPO) e TOD@ (mão predominante em “d” fazendo círculo).

É importante ressaltar que os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar possuem a mesma configuração de mão, assim, a única maneira de diferenciá-los é através do contexto. Para elucidar essa ideia, Felipe (1997, p.98) menciona que “esses pronomes ou advérbios têm a mesma configuração de mãos dos pronomes pessoais (mão em d), mas os pontos de articulação e as orientações do olhar são diferentes”.

No que concerne aos pronomes possessivos, estes estão relacionados às pessoas do discurso, assim, “para a primeira pessoa: ME@, pode haver duas configurações de mão: uma é a mão aberta com os dedos juntos, que bate levemente no peito do emissor; a outra é a configuração da mão em P com o dedo médio batendo no peito” (FELIPE, 1997, p. 99). Contudo, para a segunda e terceira pessoa, a mão assume a configuração em P e o movimento será feito na direção da pessoa referida. Desse modo, para os pronomes possessivo (no dual, trial, quadrial, plural e grupo) não existe um sinal específico, o que ocorre nesses casos é a utilização dos pronomes pessoais adequados. Exemplo: NÓS FILH@ "nosso (a) filho (a)".

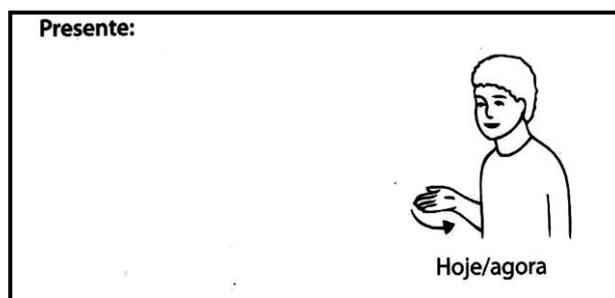
Com relação aos pronomes interrogativos, Felipe (1997) resalta que eles sempre estarão seguidos de expressões faciais, sinalizando que a frase é interrogativa. Os pronomes QUE e QUEM, são utilizados no começo da frase. Já os pronomes ONDE e QUEM são mais utilizados no final da frase (quando tem o sentido de “quem é”). O pronome interrogativo QUANDO pode se referir a um advérbio de tempo ou a um dia específico, um que caracteriza passado: QUANDO-PASSADO (palma da mão com um movimento para o corpo do

emissor), outro que caracteriza futuro: QUANDO-FUTURO (palma da mão com um movimento para fora do corpo do emissor) e outro que caracteriza o dia: DIA.

No que se refere às expressões interrogativas, QUE-HORAS e QUANTAS-HORAS, a primeira está relacionada ao tempo cronológico, já a segunda, se refere ao tempo que se gasta para a efetivação de alguma atividade.

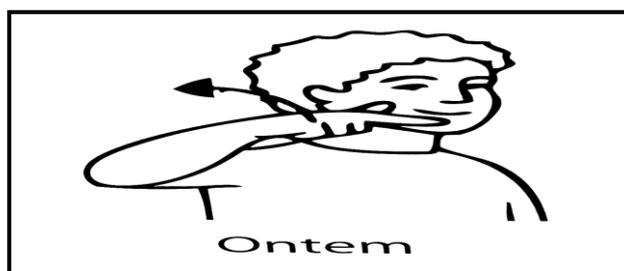
Com relação aos advérbios na Libras, aparecem frequentemente no início da frase, porém, podem aparecer no final. Segundo Felipe (1997, p. 95), “na LIBRAS não há marca de tempo nas formas verbais; é como se os verbos ficassem na frase quase sempre no infinitivo”. Desse modo, o advérbio de tempo tem a função de marcar o tempo no momento da ação, assim, temos para o presente: HOJE, AGORA; para o passado: ONTEM, ANTEONTEM; para o futuro: (AMANHÃ), conforme ilustrado nas figuras, 30, 31, 32, 33, 34.

Figura 30 - Exemplo de tempo “presente”



Fonte: Honora; Frizanco (2010, p. 28).

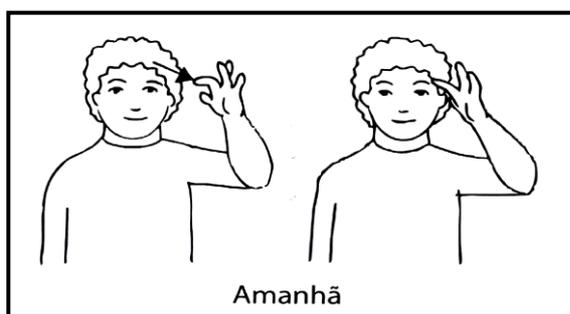
Figura 31 – Exemplo de “tempo passado”



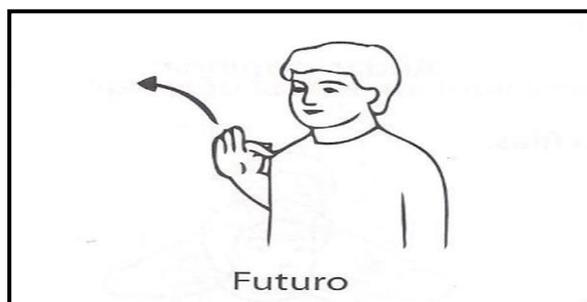
Fonte: Honora; Frizanco (2010, p. 28)

Figura 32 – Exemplo de tempo “passado distante”

Fonte: Honora; Frizanco (2010, p. 28)

Figura 33 – Exemplo de tempo “futuro próximo”

Fonte: Honora; Frizanco (2010, p. 29)

Figura 34 – Exemplo de tempo “futuro distante”

Fonte: Honora; Frizanco (2010, p. 29)

Com relação aos verbos na Libras, podem ser com ou sem concordância. Os verbos com concordância se flexionam em pessoa, número e aspecto; já os sem concordância não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. Segundo Felipe (1997), os verbos que possuem concordância podem ser classificados em: verbos que possuem concordância número-pessoal (a orientação marca as pessoas do discurso); verbos que possuem concordância de gênero (são verbos classificadores); verbos que possuem concordância com a localização (o ponto de articulação marca a localização).

No que se refere às preposições e conjunções, Santos (2009, p.82), ressalta que “[...] a Libras usa a direcionalidade para estabelecer as relações características das preposições e conjunções em português”. No entanto, estas aparecem em número restrito. De acordo com

Quadros (2004) tais elementos são incorporados na estrutura dos sinais por meio de relações espaciais, constituídas pelo movimento ou outros recursos linguísticos.

Desse modo, fica evidente que a Libras possui uma estrutura morfológica completa, um léxico variado, que permite a partir da combinação das unidades mínimas com significado criar uma infinidade de sinais. Além de permitir aos seus usuários, a possibilidade de apreender a gramática da língua e entender as normas que formam e combinam os elementos dessa língua. Assim, para maior compreensão das construções sintáticas na Libras, no tópico seguinte trataremos um pouco sobre a sintaxe da Libras.

2.2.3 A sintaxe da língua brasileira de sinais

A sintaxe é a área de estudo que analisa as combinações das palavras para a formação de estruturas maiores. De acordo com Quadros e Karnopp, “é a parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes” (2004, p.20).

A Língua Brasileira de Sinais utilizada pela comunidade surda do Brasil é estruturada espacialmente e apresenta particularidades e complexidades do mesmo modo que as línguas orais-auditivas. Assim, o conceito de sintaxe é igual tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa, o que as diferem é a forma como as sentenças são estruturadas. Segundo Santos,

a construção de uma sentença na Língua Brasileira de Sinais obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar ideias com base em sua percepção visuoespacial. Fatores não-manuais, como a direção dos olhos e a movimentação da cabeça, podem ser decisivos na marcação da concordância e do foco, ou ainda na indicação de uma sentença negativa (SANTOS, 2009, p.82).

Conforme Quadros e Karnopp (2004), analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer perceber que esse sistema é visuoespacial e não oral-auditivo. Contudo, essa distinção apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas. No que diz respeito às construções sintáticas, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para a boa formação e a compreensão da sentença.

Nesse sentido, é importante observar alguns mecanismos espaciais que contribuem para a realização dos sinais e das 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 numa localização particular quando a referência for óbvia; usar um classificador em uma localização particular; usar um verbo direcional incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço.

Assim, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que os sinalizadores, no momento da realização dos sinais, estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Contudo, no momento em que os referentes estão presentes, os pontos no espaço são determinados com base na posição real que o referente ocupa. No caso dos referentes ausentes da situação de enunciação, são definidos pontos abstratos no espaço.

Outro aspecto gramatical relevante na execução das sentenças em Libras é as expressões faciais ou marcações não-manuais, que desempenham um papel fundamental. No nível morfológico, desempenham a função adjetiva, pois podem ser incorporadas ao substantivo independente da produção de um adjetivo. Além disso, as expressões faciais também fazem parte do nível sintático, uma vez que são encarregadas por designar tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, de foco e de tópico. As expressões não-manuais são muito importantes nas construções sintáticas em Libras e na compreensão das sentenças, como mostram os exemplos a seguir:

- Marcação de concordância gramatical através da direção dos olhos

Figura 35: Direção dos olhos



< > do

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

A direção do olhar consiste em direcionar a cabeça e os olhos para uma localização específica de modo simultâneo ao sinal que está sendo realizado para que haja concordância.

- Marcação associada com foco

Figura 36 - Expressão não-manual relacionada ao foco



< > mc

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008), as construções com foco são aquelas responsáveis por introduzir no discurso uma informação nova que pode constituir contraste, dar informação adicional ou enfatizar alguma coisa.

- Marcação de negativas

Figura 37: Expressão não-manual relacionada à negação



< > n

Fonte: Autoria própria (Intérprete UFRB)

As sentenças negativas, de acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2008), são aquelas em que a sentença está indicando negação. Geralmente, possuem um elemento negativo explícito, como “NÃO, NADA, NUNCA”. A negação não-manual na Libras pode ser apontada de duas maneiras: através do movimento da cabeça para os lados, indicando a negação, mas esse movimento não é obrigatório; por meio do uso das expressões faciais de negação, em que ocorre o abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios,

associado ao abaixamento das sobrancelhas e ao leve abaixamento da cabeça, como mostra a figura 38.

- Marcação de tópico ou topicalização

Figura 38: Marcação não-manual relacionada à topicalização



<>t

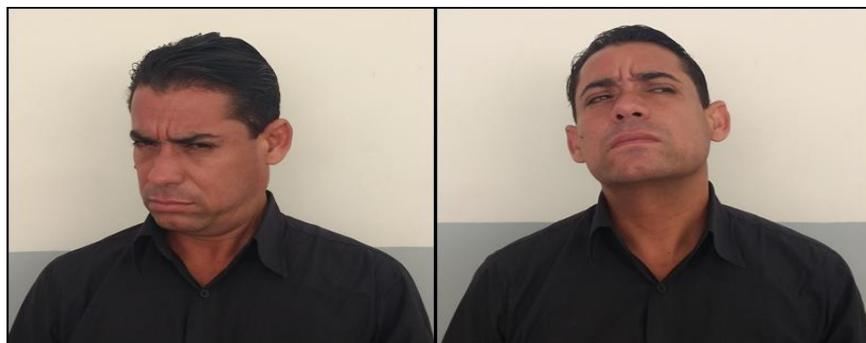
Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

As construções com tópico são formas diferentes de organizar o discurso. Constitui-se em uma retomada do tópico através do assunto sobre o qual se desenvolverá o discurso. Por exemplo: *Flores*, eu gosto de rosas. Nesse caso, o tópico é flores e, através dele, será definida a flor de preferência do falante/sinalizante.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a marca de tópico associada ao sinal topicalizado é seguida por outras marcas não manuais, como o foco, a negação e a interrogação de acordo com o tipo de construção.

- Marcação de interrogativas

Figura 39: Expressão não-manual relacionada à interrogação



<>qu

<>sn

Fonte: Autoria própria (Intérprete da UFRB)

As sentenças interrogativas são aquelas produzidas com a intenção de obter uma informação desconhecida. Essas sentenças são construídas a partir de expressões

interrogativas como: *o que, onde, por que, para que, quando*, dentre outros. De acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p.6) “também há interrogativas formuladas simplesmente para obter confirmação ou negação a respeito de alguma coisa”. Como exemplo: *Você gosta de doce?* Nesse sentido, espera-se obter uma resposta positiva ou negativa. Desse modo, as sentenças interrogativas na Libras, surgem a partir das seguintes expressões faciais: uma pequena elevação da cabeça acompanhada do franzir da testa e um leve abaixamento da cabeça acompanhado elevação das sobrancelhas.

No que diz respeito a ordem das frases na Libras há várias possibilidades, mas a que prevalece como ordem básica é a SVO (sujeito-verbo-objeto), assim, todas as frases que seguem essa ordem são gramaticais.

Figura 40- Sentença construída na ordem SVO



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.139)

No entanto, outras ordens de sentenças podem ocorrer, sendo derivadas da SVO, como: OSV (objeto, sujeito e verbo), SOV (sujeito, objeto e verbo) e VOS (verbo, objeto e sujeito). As mudanças na ordem da frase acontecem devido a operações sintáticas específicas associadas a algum tipo de marca, como a concordância e as marcas não-manuais.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as ordens OSV e SOV acontecem somente quando há alguma coisa a mais na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais, como mostra as frases a seguir: *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)*. Contudo, apesar de ocorrerem construções SOV e OSV relacionadas a marcas não-manuais, se houver uma estrutura complexa, não será possível mudar o objeto de ordem, como mostra a construção a seguir: *Eu acho que a Maria foi embora*, em Libras tem-se: *Eu achar Maria ir embora e Maria ir embora achar*. Nota-se, com isso, que a ordem SVO não pode ser derivada quando o objeto é uma oração subordinada, diferente de uma oração

simples, confirmando, assim, que a ordem SVO é a mais básica na Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), existem outros fatores que contribuem para a escolha da ordem SVO como básica. Elas enfatizam que os advérbios temporais e de frequência não podem modificar a relação entre o verbo e o objeto. Como mostram os exemplos, para os advérbios temporais tem-se: *José comprar casa amanhã/Amanhã José comprar casa*. Já para os advérbios de frequência, tem-se: *Eu bebo refrigerante algumas vezes/ Eu algumas vezes bebo refrigerante*. Contudo, as posições desses advérbios variam na sentença, podendo estar antes ou depois da oração e antes ou depois do complemento verbal.

No que se refere à topicalização, percebe-se que este mecanismo está associado à marcação não-manual, com a elevação das sobrancelhas e pode ser seguido por uma marca não-manual de foco, de negação ou interrogativa. Para Quadros e Karnopp (2004, p.148), “o tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema”. Considerado, portanto, um recurso gramatical muito comum na Libras.

As construções com foco, incluindo verbos sem concordância, podem derivar estruturas SOV (sujeito, objeto e verbo) e apresentam constituintes duplicados dentro da mesma oração. Nesse sentido, Quadros e Karnopp ressaltam que “o foco é gerado quando há uma informação interpretada com entonação mais marcada, ou seja, focalizada. Gramaticalmente, essa informação está associada a um traço de foco que licencia o apagamento de sua cópia” (QUADROS; KARNOPP 2004, p.153), como mostra a frase: *Eu perder caneta <perder>/ eu perdi a caneta*.

A ordem (S)V(O) é mais uma das possibilidades de estruturação das sentenças na Libras, pois ela deriva da probabilidade de omitir-se tanto o sujeito como o objeto nas construções com verbo com concordância; e a ordem VOS que pode ocorrer também em contextos de foco contrastivo.

Quanto às marcas não-manuais, são obrigatórias nos verbos com concordância e opcionais nos verbos sem concordância. Portanto, as sentenças que possuem verbos com concordância têm maior flexibilidade na sua ordenação, o mesmo não acontece com as que são formadas com verbos sem concordância. Existe também diferença, na distribuição da negação entre as sentenças que possuem verbos com ou sem concordância. Quadros e Karnopp (2004) enfatizam que, na Libras, a sentença é boa quando possui um verbo com

concordância, mas com um verbo sem concordância a sentença será boa apenas com um auxiliar. Com relação ao verbo auxiliar na Libras, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam 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).

Deste modo, nota-se que os verbos auxiliares na Libras, constituem concordância, no momento em que as sentenças que possuem esse tipo de verbo venham acompanhadas das marcas não-manuais, que são imprescindíveis para que ocorra ou não a concordância verbal.

No que concerne as construções interrogativas na Libras, as orações principais apresentam um sinal distinto do sinal de orações subordinadas. A marca não-manual associada com a oração interrogativa subordinada é mais tensa do que as produzidas com a oração principal, podendo ser produzida com uma ou duas mãos. Nesse sentido, as interrogativas indagam sobre alguma coisa (o que, como, onde), dentre outros; expressam dúvida, desconfiança; aparecem em orações subordinadas seguida de expressão facial diferenciada.

Além disso, percebe-se que muitas vezes as construções das sentenças tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa são realizadas por meio dos elementos gramaticais (verbos de ligação, preposições e conjunções). Contudo, de acordo com Santos (2009),

[...] por apresentar uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, na LIBRAS, esses elementos são incorporados à estrutura dos sinais através de relações espaciais. E algumas vezes são desnecessários, visto que o próprio sentido das palavras une as ideias (SANTOS, 2009, p.84).

Diante disso, percebe-se que na Libras, a organização sintática das sentenças é construída a partir de normas que correspondem às especificidades da língua, considerando que se trata de um sistema de comunicação visuoespacial completo e, usado pela comunidade surda em seus momentos de interação. No tópico a seguir, trataremos um pouco da semântica e da pragmática na Libras, buscando compreender como se dá o processo de construção de sentidos das sentenças nessa língua.

2.2.4 A semântica e a pragmática da língua brasileira de sinais

A semântica tem como foco de estudo o significado da palavra e da sentença. Ela busca compreender o sentido das palavras ou sinais de uma língua em um determinado contexto. De acordo com Quadros e Karnopp, “é a parte da linguística que estuda a natureza do significado individual das palavras e do agrupamento das palavras nas sentenças” (2004, p.22). Já a pragmática é a área que estuda a linguagem considerando o contexto em uso e dos princípios de comunicação. Dessa forma, na Libras, a utilização do espaço auxilia em significados semânticos (como exemplo: os pronomes pessoais) e pragmáticos (que se referem às propriedades contextuais codificadas nas formas pronominais). Vale ressaltar também que nem sempre o significado de um sinal na Libras corresponde exatamente ao de uma palavra em Língua Portuguesa. De maneira geral, a construção do sentido na Língua Brasileira de Sinais acontece de maneira distinta, por ser uma Língua visuoespacial, o que a diferencia da Língua Portuguesa.

Com relação aos sinais polissêmicos (os que têm vários significados), segundo Santos (2009), quem determinará o seu significado será o contexto. Em se tratando das palavras consideradas polissêmicas, na Libras, pode não haver equivalentes polissêmicos em português e vice-versa. Quanto às expressões metafóricas específicas desta língua, pode-se apresentar o sinal TOCAR-VIOLINO, que tem como significado “monotonia” ou “ser monótono”.

Nesse sentido, percebe-se que a Libras corresponde aos princípios gerais das línguas naturais, sendo formada por elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos, que permitem aos seus usuários uma comunicação completa. Contudo, vale ressaltar que esta língua possui características específicas que regem as construções das sentenças, de modo que se trata de um sistema de comunicação visuoespacial que a difere das línguas orais/auditivas.

Até o presente momento, foram abordadas e discutidas questões acerca da Libras e da sua estrutura gramatical. O capítulo seguinte abordará, o processo de aquisição da linguagem por surdos, trazendo reflexões sobre a aquisição da L1, aprendizagem da L2 na modalidade escrita por surdos e as implicações da Libras na aquisição de uma segunda língua.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS

Este capítulo se destina a apresentar reflexões acerca da aquisição da linguagem por surdos, destacando os diferentes estágios e processos que estes sujeitos passam para adquirir a sua língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua. Assim como, as implicações da L1 no momento da aprendizagem da L2 por surdos. Desse modo, este capítulo se subdivide em três seções: Processo de Aquisição da L1 por surdos; Processos de aprendizagem da L2 por surdos; As interferências da língua de sinais na aprendizagem de uma segunda língua.

3.1 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA L1 POR SURDOS

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p.13), “as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”. Assim, a comunidade surda no Brasil usa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visual-espacial que apresenta todas as características exclusivas das línguas humanas para se comunicarem.

A partir de vários estudos realizados sobre a aquisição da ASL (American Sign Language), e principalmente através da pesquisa realizada por Willian Stokoe publicada em 1965, as línguas de sinais, segundo Karnopp e Quadros, passaram a ser “consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (KARNOPP, QUADROS, 2001, p.1). Desse modo, a língua de sinais é a língua natural da comunidade surda, portanto, deve ser a primeira língua da criança surda.

Segundo Pizzio e Quadros (2011), muitos estudos já foram realizados na área, mas estes até o momento foram concentrados em crianças surdas, filhas de pais surdos, uma vez que nesta situação a criança recebe o input apropriado para desenvolver a aquisição da linguagem de maneira natural, do mesmo modo como ocorre com as crianças ouvintes, adquirindo às línguas faladas, contudo, essas crianças representam apenas 5% a 10% das crianças surdas.

Diversos estudos foram realizados sobre a aquisição tardia da linguagem, visto que cerca de 95% dessas crianças nascem em famílias ouvintes que não têm conhecimento da língua de sinais, o que compromete bastante a aquisição da linguagem por parte da criança. Santos (2009) ressalta que:

os indivíduos que apresentam surdez severa ou profunda bilateral, pela dificuldade biológica em compreender uma língua através do canal auditivo, adquirem naturalmente a linguagem através da percepção visual e produção gestual, isto é, por meio de uma língua de sinais. Contudo, diversas pesquisas realizadas no âmbito dos estudos sobre surdos têm revelado que os surdos brasileiros apresentam, muitas vezes, dificuldades no processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (SANTOS, 2009, P. 52).

Tais resultados das pesquisas, podem ser atribuídos ao fato de que a maioria dos surdos brasileiros iniciam tardiamente o processo de aquisição da Libras e por nascerem em família de ouvintes. Outro fator relevante é a falta de professores surdos, visto que a maioria dos professores são ouvintes e desconhecem a Língua Brasileira de Sinais, com isso, toma como base para o ensino destes alunos a Língua Portuguesa.

As línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial, o que as diferem das línguas orais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida por meio dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. Quadros (1997b) enfatiza que:

tais línguas de sinais são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações (QUADROS, 1997b, p.47).

Neste sentido, percebe-se que a aquisição da linguagem é essencial ao ser humano, e as crianças surdas devem entrar em contato com uma língua visuoespacial para garantir essa essência da linguagem, visto que a língua de sinais e a interação com pessoas que façam o uso dessa língua é a garantia que a criança surda tem para adquirir a linguagem, valores, culturas e os padrões sociais da língua em uso, além de contribuir com o desenvolvimento da sua identidade emocional e social.

Contudo, as crianças surdas filhas de pais surdos terão uma aquisição natural da sua língua; já as crianças surdas filhas de pais ouvintes terão mais dificuldades e limitações, pois o contato com sua língua materna geralmente ocorre tardiamente. Para Santos (2009):

na verdade, o que acontece é que boa parte dos surdos são filhos de ouvintes. Como os pais utilizam uma língua distinta à língua de sinais, os filhos surdos acabam não recebendo o *input* necessário para o desenvolvimento linguístico; e, como não podem adquirir uma língua de modalidade oral-auditiva num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, na maioria das vezes, sofrem atraso na aquisição da linguagem (SANTOS, 2009, p. 53).

Diante disso, nota-se a importância da aquisição de uma língua no tempo adequado e em ambiente favorável pela criança surda, pois contribuirá para que a aquisição ocorra de modo pleno e satisfatório.

Contudo, vale ressaltar que na atual realidade do Brasil, o acesso a Libras pelos surdos só acontece muitas vezes na adolescência, por meio de algumas instituições (como igrejas e escolas especiais). Por outro lado, os surdos filhos de surdos que fazem o uso da Libras irão adquirir a língua de sinais de forma natural, pois receberão o *input* linguístico da língua no tempo apropriado. Nesse contexto, podemos perceber que quanto mais cedo a criança for exposta a sua língua materna, ela receberá o input linguístico necessário para seu aprendizado e terá mais facilidade para aprender a escrita de uma segunda língua. Assim, vale destacar como ocorre o processo de aquisição das línguas de sinais, lembrando que são parecidas tanto nas línguas de sinais quanto nas línguas faladas, apresentando diversos estágios de aquisição: período pré-linguístico, estágios de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

No que diz respeito ao período pré-linguístico, este se estende do nascimento do bebê até por volta dos 14 meses de idade, quando inicia os primeiros sinais. Petitto e Marantente (apud QUADROS, 1997b) realizaram um estudo sobre o balbucio produzido por bebês surdos e ouvintes que se encontravam no mesmo período de desenvolvimento. Elas constataram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, sejam esses surdos ou ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem. Segundo as autoras, essa capacidade inata é manifestada a partir de sons e sinais.

Nos dados obtidos pelas autoras, também foram analisadas as produções manuais dos bebês surdos quanto dos ouvintes, para observar se existe ou não a presença de organização ordenada. As autoras constataram que nos bebês surdos existem duas formas de balbucio manual: o silábico, que oferece combinações que compõem parte do sistema fonético das línguas de sinais, e a gesticulação que não proporciona organização interna. Assim, nota-se que tanto os bebês surdos quanto os ouvintes manifestam os dois tipos de balbucio até determinado período e, em seguida, desenvolvem o balbucio da sua modalidade.

O estágio de um sinal da criança surda inicia por volta dos 12 meses e permanece por um período de até 24 meses. Apesar de Karnopp (1994, apud QUADROS, 1997b) apontar pesquisas que indicam o início do estágio de um sinal, para bebês surdos filhos de pais surdos adquirindo língua de sinais, por volta dos seis meses de vida. Lillo-Martin (1986, apud QUADROS, 1997b) ressalta que os dados assinalados por esses estudos na tentativa de

explicar a diferença cronológica, fundamenta-se no desempenho dos mecanismos físicos, que são as mãos e o trato vocal. Segundo Petitto (apud QUADROS, 1997b), a criança simplesmente produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses.

Petitto e Bellugi (1988 apud QUADROS, 1997b) enfatizam ainda que as crianças surdas menores de dois anos não utilizam os dispositivos indicativos da ASL. Esses dispositivos estão envolvidos com o sistema pronominal das línguas de sinais. Contudo, estudos comprovaram que até quando estavam imitando seus pais, as crianças omitiam essas indicações. Petitto (1987) e Bellugi e Klima (1989, apud QUADROS, 1997b) ao avaliarem a interrupção no uso da indicação pelas crianças surdas, constataram que as crianças surdas e ouvintes com menos de um ano, apontam constantemente para indicar objetos e pessoas. No entanto, o uso da apontação desaparece quando a criança ingressa no estágio de um sinal. Deste modo, Petitto (1987, apud QUADROS, 1997b), percebe que nesse período, parece ocorrer uma reorganização básica, através da qual a criança altera a ideia da apontação, inicialmente pré-linguística, para visualizá-la como componente do sistema gramatical da sua língua de sinais.

Já o estágio das primeiras combinações, surge por volta dos dois anos de idade das crianças surdas. Fischer (1973) e Hoffmeister (1978, apud QUADROS, 1997b) notaram que a ordem utilizada pelas crianças surdas durante esse estágio é SV (sujeito-verbo) e VO (verbo-objeto) ou, ainda num período seguinte, SVO (sujeito-verbo-objeto). Meier (1980, apud QUADROS, 1997b) verificou que a ordem das palavras é utilizada para o estabelecimento das relações gramaticais. Assegura, também, que assim como o japonês e o croata, na ASL nem todos os verbos se flexionam para distinguir as relações gramaticais em uma sentença. Têm determinados tipos de verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes, a exemplo os verbos GOSTAR e PENSAR na Libras, que são verbos ancorados no corpo, sugerindo que as crianças surdas precisam adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A incorporação diz respeito à concordância verbal, já a ordem das palavras, depende absolutamente da aquisição do sistema pronominal.

Ainda neste estágio as crianças começam a usar o sistema pronominal de maneira inconsistente. As pesquisas realizadas por Bellugi e Klima (1979, apud QUADROS, 1997b) identificaram que o padrão de aquisição das crianças surdas é semelhante ao das crianças ouvintes. Inicialmente, acreditavam que as crianças surdas teriam maior facilidade na aquisição do sistema pronominal, pois na ASL os pronomes EU e TU são identificados por

meio da indicação do outro e de si mesmo respectivamente. Contudo, Petitto (1986, apud QUADROS, 1997b) notou que nesse período acontecem falhas de reversão pronominal, do mesmo modo que ocorre com crianças ouvintes. As crianças utilizam a apontação direcionada a pessoa com quem está dialogando para fazer referência a si própria. Esse tipo de falha e a abstenção do uso dos pronomes são acontecimentos absolutamente ligados com o processo de aquisição da linguagem. Petitto (1987, apud QUADROS, 1997b) destaca que, ainda que seja visível a relação entre forma e significado da apontação, a apreensão dos pronomes não é tão clara para a criança dentro do sistema linguístico da ASL. Pois, diante das diversas funções linguísticas que apresenta, a aparente transparência da apontação pode ser anulada. Com isso, a variedade da apontação pode se transformar em um problema na aquisição dos mecanismos gramaticais se as crianças não compreenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente.

Para Quadros (1997b), as similaridades na aquisição do sistema pronominal entre as crianças ouvintes e surdas indicam um processo universal de aquisição de pronomes, embora haja diferença radical na modalidade. Hoffmeister (1978, apud QUADROS, 1997b) adverte que a apontação abrange o sistema pronominal, o sistema dos determinadores e modificadores, o sistema de pluralização e a modulação do sistema verbal. O autor notou que, no estágio das primeiras combinações, os objetos são nomeados e citados apenas em circunstâncias do contexto imediato.

No estágio de múltiplas combinações, as crianças surdas, por volta dos dois anos e meio a três anos, começam a ampliação do vocabulário. Lillo-Martin (apud QUADROS, 1997b) aponta que, nesse período, ocorrem as distinções derivacionais, e as crianças começam a utilizar formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos. Mas, só a partir dos cinco anos de idade, ocorre o domínio completo dos recursos morfológicos da língua. Segundo Bellugi e Klima (1989, apud QUADROS, 1997b), nesse período, a criança surda ainda não utiliza os pronomes identificados espacialmente para fazer referência aos sujeitos e aos objetos que não estão fisicamente presentes. A criança surda faz uso dos substantivos não-associados com pontos no espaço e, muitas vezes, na tentativa de identificação de pontos no espaço, ela demonstra falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. No que diz respeito aos referentes presentes no discurso, ocorre o uso consistente do sistema pronominal.

A partir dos três anos em diante, as crianças já começam a usar o sistema pronominal com referentes não-presentes no contexto do discurso, contudo, ainda apresentam falhas, sendo que algumas crianças continuam a amontoar os referentes não-presentes em um

exclusivo ponto no espaço. Petitto e Bellugi (1988, apud QUADROS, 1997b) analisaram que as crianças surdas utilizam a concordância verbal com referentes presentes a partir dos três anos a três anos e meio. Porém, elas flexionam alguns verbos que não são permitidos nas línguas de sinais. Bellugi e Klima (1990, apud QUADROS, 1997b) reconheceram a flexão generalizada dos verbos, nessa ocasião como supergeneralizações, contemplando esse fato análogo a generalizações verbais, como “fazi”, “gosti” e “sabo”, nas línguas orais. Meier (1980, apud QUADROS, 1997b) constatou também o uso dessas generalizações, notando que, nesse período, as crianças utilizam os verbos como se remetesse a uma exclusiva classe verbal na ASL, que segundo o autor pertence aos verbos com concordância e são denominados de verbos direcionais.

De acordo com Bellugi, Lillo-Matin, O’Grady e VanHoek (1990, apud QUADROS, 1997b), em torno dos quatro anos, a concordância verbal ainda não é usada adequadamente pela criança. No momento em que elas deixam de empilhar os referentes em um exclusivo lugar, elas situam mais de um ponto no espaço, porém, ainda de maneira inconsistente, porque ainda não determinam associações entre o local e a referência, algo que dificulta a concordância verbal. Contudo, o uso apropriado dos verbos flexionados, ocorre entre cinco e seis anos pelas crianças.

Nesse sentido, diante dos estudos realizados, fica constatado que a criança surda que compartilha de uma língua de sinais com seus pais surdos desde o seu nascimento, apresentará melhores condições para desenvolver uma língua com mais facilidade e sem deficiência. Segundo Quadros (1997b, p.80), “as crianças surdas filhas de pais surdos, têm acesso à Libras porque as crianças usam a mesma língua que seus pais. Além disso, a Libras não é somente usada com a criança, os pais usam-na para se comunicarem entre eles e com amigos. Nesses casos, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural”. Vale ressaltar que todos os estudos realizados com crianças surdas filhas de pais surdos, evidenciam um processo análogo ao processo de aquisição em crianças ouvintes. Contudo, não se pode esquecer que cada língua possui suas especificidades que precisam ser respeitadas. No entanto, só a aquisição da primeira língua não garante o acesso e a inserção dos surdos na sociedade. No caso dos surdos brasileiros, precisam adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Assim, na próxima seção será abordado o processo de aprendizagem da L2 por surdos.

3.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA L2 POR SURDOS

O processo de aquisição da linguagem por surdos tem sido marcado por muitos desafios ao longo de sua história. Por desconhecer a realidade dos surdos, os educadores têm considerado sua escrita como “anormal e diferente”, sem levar em conta que o surdo tem seu processo de aquisição diferente do ouvinte que adquire o português de forma natural. Assim, durante muito tempo, as dificuldades dos surdos foram vistas pelo viés patológico, e a surdez como uma doença que afeta cognitivamente o sujeito. E, com isso, a sua linguagem passou a ser vista como incoerente e fragmentada. Contudo, várias pesquisas já comprovaram que, embora os surdos apresentem algumas limitações, sua cognição não é afetada, nem tão pouco sua capacidade de adquirir uma língua.

De acordo com Salles et al (2004):

recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES et al. 2004, p. 17).

No entanto, mesmo com o reconhecimento da Libras como L1 e a língua oficial da comunidade surda no Brasil, a aquisição da língua escrita por surdos tem sido focada na Língua Portuguesa (L2), sem levar em conta que o surdo precisa se desenvolver primeiro em sua língua materna, para depois adquirir uma segunda língua na modalidade oral-auditiva. Scliar-Cabral (apud QUADROS, 1997b, p.85) “observa que a não-exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Assim, a autora ressalta a importância do acesso a uma língua de sinais pela criança surda, para garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. No entanto, a aquisição da L2 é necessária, pois as crianças precisam ter o domínio dessa modalidade da língua para que os seus direitos sejam assistidos e garantidos diante da comunidade ouvinte.

Corroborando com essa ideia, Santos (2009) ressalta que:

no caso específico dos surdos, verifica-se que a aprendizagem da escrita também é de fundamental importância para a ampliação dos processos comunicativos. Embora as línguas de sinais possuam regras gramaticais próprias que asseguram uma comunicação completa e eficaz aos seus usuários, poucos ouvintes são usuários dessas línguas. Para interagir com um número maior de pessoas e, assim, ampliar

seu universo comunicativo, um indivíduo surdo tem a necessidade de aprender a língua escrita da comunidade oral-auditiva do país onde vive (SANTOS, 2009, p. 86).

Desse modo, Santos (2009) menciona que o aprendizado da linguagem escrita não está restrito a simples compreensão dos códigos de uma determinada língua. É um trabalho complexo e requer do indivíduo potencial para apreender as diferenças específicas dos sistemas fônicos, fonológico, morfológico e lexical da língua, assim como a habilidade de identificar o que é típico na estrutura sintática e na maneira como as relações semânticas se constituem. Diante disso, percebemos a importância da língua de sinais para o desenvolvimento e aprendizado da Língua Portuguesa por surdos, bem como a sua contribuição para que haja as mudanças necessárias no que diz respeito à educação desses sujeitos.

Contudo, vale lembrar que os profissionais que tenham a intenção de trabalhar com o ensino de L2 para surdos devem levar em conta que é preciso conhecer as metodologias de desenvolvimento da linguagem, assim como as condições que se atribuem ao processo de aprendizagem de uma segunda língua. Salles et al (2004, p.112) enfatiza que,

a concepção atual de ensino de segunda língua requer uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula. Não se pode mais abraçar um material didático que apresente a língua como uma entidade estática. Precisa-se de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, o que permite ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula.

No entanto, segundo Quadros (1997a), durante muito tempo tentaram alfabetizar a criança surda por meio do português, desde o uso de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado. Porém, essas tentativas só demonstram o fracasso da aquisição do português por alunos surdos. Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que:

o ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Nesse sentido, fica claro que muitas das dificuldades que o surdo tem no momento de adquirir uma língua escrita não são decorrentes da surdez em si, mas da falta de informação e de contato com a Língua Portuguesa. De fato, para o surdo, aprender a língua escrita corresponde à apropriação de uma segunda língua com modalidade diferente da sua primeira

língua. No entanto, para os ouvintes, diz respeito somente ao aprendizado de uma modalidade distinta da mesma língua. Assim, os surdos precisam apropriar-se de uma língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros (a Libras) que assumirá o papel mediador, para que a partir dela ele possa entender a língua como uma prática social, que o ajudará a desenvolver a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Diante disso, na seção a seguir trataremos um pouco da escrita desses sujeitos, no intuito de perceber, de que maneira acontece esse processo de ensino-aprendizagem da escrita de uma segunda língua por surdos.

3.2.1. Conhecendo a escrita dos surdos

Compreendendo que a língua escrita é um instrumento linguístico construído a partir de seu lugar social, surdos e ouvintes terão como base para o desenvolvimento da escrita, a língua que já dominam. No caso do surdo, a língua que ele tem como autêntica não é a mesma que vai lhe auxiliar na aprendizagem da escrita de uma segunda língua, pois é considerada uma língua de sistema visuoespacial, o que a difere da oral/auditiva. Santos (2009, p.86) ressalta que “por meio da escrita é possível expor ideias e experiências, desenvolver a imaginação e o raciocínio crítico e ampliar a própria capacidade de comunicação. É possível realizar não apenas a leitura da palavra; mas, sobretudo, a leitura do mundo”.

No entanto, a escrita do sujeito surdo foi vista, historicamente, pela comunidade ouvinte, como atípica e fragmentada. Ainda nos dias atuais, muitos desconhecem as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas, no caso do Brasil a (Libras). Com isso, torna-se necessário a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 pelos surdos, considerando que é a língua majoritária do país e importante em diversos contextos sociais, que assumirá um papel mediador na comunicação entre os surdos e ouvintes.

Para os surdos, a aprendizagem da segunda língua, ou seja, a modalidade escrita da língua oficial de seu país é imprescindível para reduzir barreiras sociais e facilitar a comunicação com os ouvintes. Assim, os surdos brasileiros precisam adquirir fluência na escrita e na leitura da Língua Portuguesa e, dessa forma, além de reduzir muitas barreiras na sociedade majoritariamente ouvinte, os surdos poderão ter maior acesso ao conhecimento científico, já que tal conhecimento está na sua maioria na modalidade escrita.

Em conformidade com o decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos deve ser ofertado, obrigatoriamente, desde a educação infantil. Essa obrigatoriedade do ensino da Língua

Portuguesa na modalidade escrita para os surdos acontece pelo fato de os mesmos utilizarem a Libras como sua língua materna, que se manifesta diferente do português, pois uma é visuoespacial e a outra oral auditiva. Desse modo, os surdos precisam adquirir a língua majoritária do seu país na modalidade escrita. Mas cabe salientar que tanto os surdos como os ouvintes passam por várias etapas até adquirirem a escrita de uma determinada língua.

De acordo com Quadros (1997a), o processo de alfabetização é em primeiro lugar natural, pois as crianças passam por diversos níveis desse processo por meio da interação com a escrita, construindo hipóteses e instituindo relações de significação, algo que parece ser comum para ouvintes e surdos.

No entanto, o processo de aprendizagem da escrita por surdos não se dá por meio do processo de alfabetização, eles passam por outros processos. O surdo vê a palavra, memoriza e escreve, e quando ele comete algumas falhas ficam por conta desse processo de memorização. Já para os ouvintes, as fases de aquisição da escrita são diferentes das fases pelas quais os surdos passam. O ouvinte faz uma relação entre o som (fonema) e grafia, ou seja, escrita e som, no caso do surdo, não há essa relação.

Segundo Ferreira e Teberosky (1985 apud QUADROS 1997a), no processo de desenvolvimento inicial da escrita, as crianças ouvintes passam por quatro importantes níveis que se baseiam em sistemas escritos alfabéticos, que são: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

No nível Pré-Silábico, estão localizadas as escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência entre a grafia e o som. A construção gráfica de uma palavra é concretizada por outros tipos de considerações, como o princípio da quantidade mínima e da variabilidade qualitativa.

No que diz respeito ao nível Silábico, segundo Ferreira (1982, apud SANTOS, 2009), se comprova quando a criança percebe que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras. É neste nível que a criança procura realizar uma correspondência entre grafia e sílaba, na maioria das vezes uma grafia para cada sílaba. As letras já não são mais entendidas aleatoriamente, mas de acordo com o som apreendido nas palavras.

Já no nível Silábico-Alfabético, coexistem duas maneiras de realizar correspondências entre sons e grafias: a silábica e a alfabética. A sistematicidade da tarefa exercida pela criança acontece no sentido de que cada grafia corresponde a um som. Desse

modo, depreende-se que as sílabas podem ser concebidas por mais de um som.

No nível Alfabético, a escrita é estabelecida baseada na correspondência entre grafias e fonemas. Deste modo, acontece a identificação da dimensão fonêmica em quase todas as sílabas, ainda que frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas.

No entanto, ficou constatado através de experiências e relatos de professores, que em se tratando da alfabetização da criança surda, percebe-se que estas etapas de ensino-aprendizagem da escrita não podem ser adotadas, pois seus resultados não foram aceitáveis. O máximo que os professores conseguiam dos alunos através desses métodos, era a produção de algumas palavras trabalhadas em sala de aula, mas nunca a produção de um texto. Sem dúvida, as dificuldades apresentadas pelas crianças surdas em tais casos acontecem pelo fato de que elas não devem ser ensinadas com base em uma língua oral/auditiva, mas a partir de uma língua de sinais, que é estruturada linguisticamente para atender as particularidades desses sujeitos surdos.

Quadros (1997a, p. 68) salienta que “apesar de todos esses esforços parece haver um "buraco-negro" no processo de alfabetização de crianças surdas”. De fato, os problemas que as crianças surdas apresentaram, nessas etapas propostas por Ferreiro e Teberosky, acontecem porque estas estão voltadas para a correspondência entre o som e a grafia, o que não se aplica ao ensino-aprendizagem de crianças surdas.

Conforme, Sánchez (2002, apud SANTOS, 2009), é inadequado falar que o surdo é alfabetizável, visto que alfabetizar implica relacionar letras e sons. Assim, fica claro que o processo de alfabetização não dá conta de ensinar os surdos a ler e a escrever, pois, esse processo fundamenta-se em experiências auditivas. Diante dos relatos e experiências, percebe-se que o surdo não é alfabetizável, ele não passa pelo mesmo processo de aquisição da escrita que o ouvinte, mas por diferentes etapas no processo de letramento⁶ para adquirir a língua escrita. Porém, esse processo deve acontecer baseado no conhecimento já adquirido de sua língua materna (Libras), visto que é baseado nesse conhecimento que o surdo constrói sua subjetividade e visão sobre o mundo.

Fernandes (2006, p.13) enfatiza que “sujeitos surdos estabelecem com a escrita uma relação de natureza essencialmente visual, cuja negociação de sentidos passa pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial”. Sendo assim, o surdo precisa ter a sua língua de sinais como a língua de instrução no seu processo de aprendizagem.

⁶ O letramento, segundo Magda Soares (2009, p. 47), “é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Vale salientar, que assim como o ouvinte, os surdos também passam por etapas no seu processo de aprendizagem da escrita, implicando assim, no domínio de três aspectos distintos que envolvem o conhecimento: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícito e implícito na organização textual. Fernandes (2006, p.14) enfatiza que “um trabalho que se preste a sistematizar a língua escrita com alunos surdos não pode prescindir da sistematização de nenhum desses eixos componentes”.

Assim, ao tratar dos *aspectos funcionais*, precisa-se compreender que todo texto tem uma função social, ele é direcionado a alguém e possui uma intenção, seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta e às intenções que revela. Já sobre o *aspecto lexical*, a sua assimilação é importante, pois, as palavras só adquirem significado no contexto em que são difundidas. De acordo com Fernandes:

as crianças surdas, em sua maioria, desconhecem mesmo o significado literal das palavras, quanto mais seu caráter polissêmico; portanto, há a necessidade de sistematização do vocabulário (léxico) implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores (FERNANDES, 2006, p.14).

No entanto, aprender uma língua implica em conhecer sua gramática, ou seja, seus *aspectos gramaticais* e as normas de sua organização para que haja interação entre os usuários. Porém, essas normas não estão fora do texto, mas são formadas no seu interior. Deste modo, o que deve ser focado não é a gramática tradicional e suas normas e terminologias, mas as normas que permitem produzir enunciados acessíveis na língua.

De acordo com Quadros (1997b), as discussões sobre o ensino e aprendizagem da escrita de uma segunda língua estão associadas a dois tipos de conhecimentos que estão entrelaçados no processo de ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. O conhecimento explícito, que é consciente/dedutivo, tem relação com a consciência da língua, com o contexto de ensino formal e o conhecimento implícito, que é inconsciente/indutivo, é internalizado no processo de comunicação. O processo de conscientização é um facilitador na aquisição da competência linguística em uma determinada língua e deve ser combinado com a aquisição implícita da língua, que abrange três processos: *percepção* (momento em que o aluno toma consciência da presença de um aspecto linguístico); *comparação* (o aluno compara um aspecto linguístico com a gramática mental); *integração* (o aluno integra uma representação de uma nova informação linguística com sua gramática mental).

No entanto, é importante lembrar que nenhum desses aspectos será conhecido se a língua de sinais não for o ponto de partida desse processo. Pois, sem sua interferência, o

estudante não poderá apreender as relações textuais na segunda língua, uma vez que necessita perceber o que é semelhante e o que é distinto entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Assim, nota-se que o processo de desenvolvimento da escrita pelo aluno surdo demanda vários fatores e etapas distintas que devem ser respeitados.

De acordo com Santos (2009), a ampliação desses conhecimentos acontecerá baseado em três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita, refere-se ao planejamento ou à preparação para a escrita, envolve leitura, avaliação e pensamento. Desse modo, a pré-escrita fundamenta-se num contexto determinado: ocorrências vivenciadas, conversas a respeito de acontecimentos reais, discussões expressivas para o estudante, entre outros. Já a escrita é um processo que acontece espontaneamente por meio da transposição de ideias para o papel, através de símbolos gráficos que proporcionam uma relação direta com uma língua de sinais. Quanto à reescrita, aborda um processo de reelaboração e acontece em virtude da interferência do professor. Representando o *feedback* para o estudante surdo, permitindo a reflexão e o domínio sobre as hipóteses experimentadas.

Contudo, para que aconteça o desenvolvimento desses níveis, que são imprescindíveis para o aprendizado da escrita pelas crianças surdas, Quadros (1997a) salienta que é primordial algumas condições básicas: o acesso a uma primeira língua, o ambiente, o tipo de interação (input, output e feedback), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais e sociais e a motivação do aluno.

Assim, é de fundamental importância, para que ocorra o desenvolvimento da escrita, um ambiente apropriado que garanta o contato contínuo da criança surda com a escrita, por meio de atividades significativas e contextualizadas. Para Guarinello (2007, p.55), “a imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nessa modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas”.

Deste modo, a interação da criança surda com a escrita deve priorizar a utilização de um input compreensível, autêntico e diversificado. Conforme Quadros (1997a), um *input* compreensível, que proporcione um nível de complexidade satisfatório para que a criança seja desafiada a desenvolver seu processo de aquisição, requer que discussões prévias com relação ao conteúdo discutido em língua de sinais sejam estimuladas. Assim, a quantidade do input que é oferecido ao aluno é muito importante, pois, levando em conta que o *input* da L2 é essencialmente visual para os surdos, é indispensável aumentar o tempo dedicado para o contato com a L2. O surdo precisa ter oportunidade de manter contato com o português

escrito de diversas maneiras e em todas as ocasiões que forem possíveis.

Dessa forma, o input provocará o output escrito do aluno, mesmo que este tenha uma ligação direta com uma língua de sinais, algo que facilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva. O professor precisa dar oportunidade para que ele se expresse na forma escrita e possa avaliar o seu desenvolvimento e o professor aproveite para interferir no processo de aquisição de maneira a analisar os erros, a interferência da Libras e a estrutura do português. Neste sentido, a intervenção do educador simboliza o feedback para o estudante surdo, fazendo-o refletir acerca das suposições que elaborou na sua produção (output).

A idade do aluno também é muito importante e precisa ser considerada para que o professor faça o uso de procedimentos adequados ao ensino e contribua para o processo de aquisição da escrita dos alunos.

No que se refere às estratégias e estilos de aprendizagem, cabe ao educador estar atento as tendências e preferências dos alunos, para poder adotar uma metodologia diversificada que atenda às necessidades dos alunos no momento do ensino de uma L2. Para elucidar esta questão, Sabanai (2008) descreve em sua pesquisa, um trabalho desenvolvido em uma sala de aula, na qual encontravam-se alunas com surdez profunda bilateral e com grande atraso no que diz respeito à escrita da Língua Portuguesa. A autora relata o desejo de uma das suas alunas em aprender a leitura:

[...] a mãe da aluna procurou-me para conversarmos. Perguntou se eu poderia tentar ensinar a sua filha a ler as legendas em LP de um filme (DVD) da preferência da menina, no horário das minhas aulas. Pois, a menina tinha um desejo imenso de entender o que diziam essas legendas. E a mãe não sabia mais o que fazer. Praticamente, todas as noites, a filha pedia-lhe para sinalizar (em língua de sinais) a legenda do filme selecionado (SABANAI, 2008, p.19).

De acordo com o relato de Sabanai (2008), percebemos que a partir do momento em que o surdo se depara com a possibilidade de aprender a escrita da Língua Portuguesa através de atividades interessantes e significativas, a escrita passa a ser vista como uma atividade relevante e uma prática social que contribuirá no seu desenvolvimento e convívio social. No entanto, para que esse desenvolvimento ocorresse, ela salienta que foram adotadas algumas estratégias que auxiliaram no aprendizado dessas alunas surdas. A professora trabalhou com materiais que priorizaram a modalidade visual que é a forma de percepção e apreensão do mundo pelos surdos, ressaltando assim a importância da pedagogia visual na educação de surdos. Com isso, ela relata que:

[...] 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).

No entanto, a autora ressalta que o ambiente escolar deve ser visto como um lugar adequado ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas, que permitam acesso aos conteúdos fundamentais de aprendizagem que contribuam para o progresso do indivíduo como ser humano participante dentro da sociedade.

Quanto aos fatores sociais e emocionais, vale ressaltar que esses podem influenciar no desenvolvimento da escrita de uma segunda língua pelo aluno surdo. Pois, conforme Quadros (1997a, p. 83-4), “as crianças, por estarem formando sua auto-imagem, podem se sentir inibidas e os adultos, por serem críticos, podem bloquear o processo.” Nesse sentido, Santos (2009) enfatiza que é imprescindível que o educador compreenda a realidade de seus educandos e detecte prováveis dificuldades que possam interferir na aprendizagem. Contudo, não é suficiente que o professor domine uma língua de sinais, uma língua oral/auditiva e conheça a organização dessas línguas, precisa haver uma interação efetiva do professor e o aluno, para que ele possa elaborar metodologias apropriadas ao ensino desses alunos.

Desse modo, percebe-se que o ensino e aprendizagem da escrita por uma criança surda envolve vários fatores e acontece de forma distinta, que poderão ou não facilitar o desenvolvimento das habilidades essenciais ao aluno surdo, uma vez que é normal, no decorrer da aprendizagem de uma segunda língua, que os surdos manifestem dificuldades. No entanto, é preciso que ocorra uma parceria entre a escola, profissionais e aluno, para que juntos, possam pensar em estratégias e criar um ambiente propício e altamente qualificado, que ofereça a este aluno todo suporte que ele precisa para se desenvolver no momento de aprendizagem da escrita de uma segunda língua. Contudo, ao se pensar em uma proposta educacional para a criança surda, deve se ter em mente que esta precisa ser reconstruída continuamente, buscando sempre atender aos anseios dessas crianças e ultrapassando a questão da linguagem. Assim, na seção seguinte, trataremos um pouco das interferências da Libras na aprendizagem da escrita de L2 por surdos.

3.3 AS INTERFERÊNCIAS DA LÍNGUA DE SINAIS NA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Aprender uma língua é algo muito complexo, tanto para ouvintes quanto para os surdos. No entanto, para os surdos, essas dificuldades se intensificam ainda mais quando se deparam com a necessidade de aprender a língua majoritária do seu país para se integrar e interagir com a comunidade ouvinte: neste caso, a Língua Portuguesa em modalidade escrita que, para os surdos, implica em aprender uma segunda língua.

Vale lembrar que nem sempre a criança surda tem como ponto de partida para este aprendizado a sua língua natural (Libras). Muitos estudos e pesquisas têm constatado que a maioria das crianças surdas brasileiras ingressam na escola sem ter o domínio da Libras, algo que acarreta grandes prejuízos no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Na realidade, o que acontece é que a maioria dos surdos brasileiros são filhos de ouvintes, assim, por seus pais utilizarem uma língua diferente da Libras, seus filhos com surdez não recebem o input necessário para a marcação dos parâmetros desta língua. Dessa forma, a comunicação desses indivíduos se resume em utilizar gestos, sinais caseiros, mímicas e pantomimas. E a única maneira para os surdos terem acesso à Libras, é através de instituições, como igrejas e escolas especiais, o que pode retardar e comprometer o processo de aquisição da primeira língua, assim como o processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Entretanto, vale ressaltar a importância da aquisição precoce da língua de sinais (no caso dos surdos brasileiros, a Libras) pela criança surda, pois, ao apropriar-se e internalizar os conhecimentos e a estrutura que compõe o funcionamento dessa língua, ela terá melhores condições para se desenvolver no momento da apropriação da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Contudo, para que esse desenvolvimento aconteça, é imprescindível a interação com um ambiente linguístico que ofereça um *input* adequado e de qualidade. De acordo com Silva (2001):

estudos demonstraram que os surdos, filhos de pais surdos, tinham melhor capacidade para o desempenho na escola, tanto nas atividades orais e escritas quanto ao serem oralizados, ao contrário dos surdos de pais ouvintes, que demonstraram maior dificuldade. Os surdos, filhos de pais surdos, logicamente conseguiam avançar mais, fazer ou lançar hipóteses, pois eram expostos à mesma língua, promovendo, assim, de forma mais eficaz sua aprendizagem (SILVA, 2001, p.48).

Desse modo, pode-se dizer que os surdos filhos de pais surdos estão bem mais capacitados, emocional, social e culturalmente, uma vez que sua identidade é adquirida por

meio da sua língua. Por outro lado, muitos problemas que os surdos enfrentam, ocorrem porque eles estão inseridos em comunidades em que as línguas orais/auditivas, são as únicas usadas pela maioria; no caso dos surdos, não há essa probabilidade de adquiri-las naturalmente, pois representa a aquisição de uma segunda língua.

Assim, Silva (2001) enfatiza que as dificuldades dos surdos, no momento da aprendizagem de qualquer disciplina, estão associadas às estruturas linguísticas da língua de sinais e da Língua Portuguesa que não são bem desenvolvidas, o que reflete em sua educação como um todo. Desse modo, a autora afirma que:

[...] 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).

Nesse sentido, fica evidente que a maneira como é conduzido o ensino da Língua Portuguesa não dá conta de auxiliar o surdo no desenvolvimento da linguagem escrita, pois o processo da escrita vai além da decodificação de códigos linguísticos, implica em um ensino voltado para as especificidades dessa língua. Compartilhando dessa ideia, Guarinello (2007) aponta que:

a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. A descontextualização da linguagem, de seus valores, usos e significados sociais elimina o fato de o aprendizado da escrita depender das relações que a criança estabelece com seus interlocutores e com a escrita (GUARINELLO, 2007, p.55).

No entanto, a autora ressalta que somente por meio da negociação e interação entre as duas línguas é que o surdo assimilará as diferenças entre elas no momento de uso. Segundo Silva (2001), as dificuldades que os surdos enfrentam com o aprendizado da escrita estão mais associadas à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que possibilite aos surdos uma identificação sociocultural, isto é, estarem inseridos em um ambiente social, que permitirá a compreensão das diferenças que existe entre a sua língua e as demais línguas.

Desse modo, constata-se que os problemas que os surdos brasileiros enfrentam com a aquisição da escrita estão baseados, sobretudo, na não aquisição e não exposição a uma língua efetiva: a língua de sinais (Libras), pois somente através dela o surdo poderá se desenvolver

na escrita da Língua Portuguesa e entender a diferença existente entre as duas línguas. Assim, em se tratando da escrita, o surdo deverá ter como base as experiências que já possui da sua língua de sinais, para estabelecer e desenvolver esse tipo de comunicação.

De acordo com Guarinello (2007, p.57), “vários outros estudos caracterizaram as construções escritas de sujeitos surdos como atípicas e relacionam essa diferença ao pouco conhecimento desses sujeitos a respeito da língua portuguesa e à interferência da língua de sinais”. De fato, é preciso considerar que para o surdo a aprendizagem da L2 não é natural, por ser uma língua oral/auditiva. No entanto, para que o surdo tenha êxito na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, é preciso que ele tenha adquirido antes desse processo a língua de sinais como primeira língua. Pois, ao se analisar a escrita do sujeito surdo, é preciso partir da hipótese de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, sua primeira língua, o que com certeza acarretará em uma escrita com características de aprendizes de uma segunda língua.

Um estudo realizado por Fernandes (1990),

[...] revelou que os surdos apresentam dificuldades para a leitura e compreensão de textos e concluiu que os surdos têm pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa, considerável limitação no que se refere ao domínio de sua estrutura, limitação no léxico, falta de consciência de processos de formação de palavras, uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso impróprio de preposições, omissão de conectivos em geral e verbos de ligação, troca do verbo “ser” por “estar”, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação (FERNANDES, 1990 apud GUARINELLO, 2007, p. 57-58).

Deste modo, percebemos que os desvios e interferências na escrita de uma segunda língua por surdos se dá pela interferência da língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros, a Libras. Dialogando com as ideias de Fernandes, Santos (2009) também observou em sua pesquisa que os surdos, mesmo tendo facilidade em memorizar as palavras, demonstram:

[...] dificuldades no que se refere aos aspectos de acentuação (que depende do domínio da tonicidade) e de pontuação (fator diretamente vinculado a aspectos da oralidade - entonação, ritmo, fluxo da fala). Assim, por memorizar as palavras em sua totalidade e não a partir de sua estrutura fonética, acontecem muitas vezes trocas nas posições das letras. [...] a omissão ou utilização inadequada de artigos, visto que em LIBRAS eles não existem. [...] ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação, já que na LIBRAS estes elementos apresentam-se, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais. [...] Embora, na LIBRAS, existam as flexões de tempo, modo e pessoa verbal, elas não ocorrem na estrutura do verbo; por isso há uma tendência de os surdos brasileiros apresentarem, na escrita, os verbos em sua forma infinitiva (SANTOS, 2009, p. 96, 97).

Assim, Santos (2009) ressalta que a escrita inicial desses sujeitos apresenta algumas limitações no que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa. No entanto, esses desvios

estão relacionados à combinação da estrutura da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, algo que segundo a autora pode acontecer com qualquer pessoa que esteja aprendendo uma língua escrita. Contudo, de acordo com Guarinello (2007), é importante considerar que os surdos, aprendendo uma segunda língua, apresentarão problemas parecidos às dos estudantes de uma língua estrangeira.

Tais fatos evidenciam a importância da língua de sinais na aprendizagem da escrita por surdos, por ser a língua que servirá de base para adquirir outros conhecimentos. Silva (2001) ressalta a importância do trabalho pedagógico com a língua de sinais, pois “é de suma importância para o processo de desenvolvimento do aprendizado do indivíduo surdo, observando, assim, a sua condição bilíngue ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português” (SILVA, 2001, p. 93). No entanto, apesar de as produções escritas dos surdos apresentarem algumas limitações no que diz respeito a estrutura da gramática da Língua Portuguesa, essas não trazem prejuízos no momento da construção de sentidos dessas produções.

Silva (2001) comenta que os sujeitos surdos “são capazes de escrever textos coesos e coerentes e os “problemas” apresentados são de ordem de outra língua (gem)” (SILVA, 2001, p.92). A autora salienta ainda que:

ao observar a coesão textual⁷, 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).

Nesse sentido, nota-se que a ausência de conectivos na escrita dos sujeitos surdos, tem levado muitos educadores considerar esta escrita como problemática e desestruturada, algo que impede a construção do sentido pelo leitor. No entanto, é preciso compreender que mesmo que essa produção escrita não apresente tais elementos, isso não quer dizer que o texto não tenha coerência, pois é preciso que aqueles que se detenham a leitura desses textos,

⁷ [...] conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. (HALLIDAY; HASAN, 1976 apud KOCH 2013).

A coesão deve ser compreendida como uma “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática. [...] com a função de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.” (ANTUNES, 2005, p.47).

tenham habilidades de encontrar elementos implícitos e explícitos no texto que possibilite a compreensão e a construção de sentidos.

Sampaio (2008) realizou uma pesquisa com uma jovem de 13 anos, bilíngue, com surdez profunda cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de ver como essa escrita se processa especificamente no que diz respeito aos mecanismos de coesão textual, com a finalidade de compreender as especificidades desse processo numa escrita que tem como referência não a oralidade, mas a língua de sinais.

Através da pesquisa a autora ressalta que a escrita da aluna de um modo geral, apresenta algumas inadequações no emprego da gramática tradicional, como: uso inadequado ou omissão de preposições, conjunções, artigos, advérbios e pronomes; inconsistência de tempo e modo verbal; há ausência de passivas; flexão inadequada de gênero em artigos e adjetivos. As frases utilizadas pela aluna são frases curtas e simples, contendo um número maior de nomes e verbos e em menor quantidade as preposições e conjunções. Contudo, de acordo com a autora, esses desvios encontrados na escrita da aluna não interferem na compreensão do texto, ele apresenta coesão e coerência, pois foi possível a construção de sentido no texto, visto que a aluna faz uso adequado de vários recursos linguísticos da Língua Portuguesa.

Desse modo, constata-se por meio das diversas pesquisas realizadas sobre a escrita de surdos, que mesmo que está escrita não apresente todos os recursos linguísticos presentes na Língua Portuguesa, no momento da leitura é possível atribuir sentidos aos textos.

No entanto, observa-se que os erros encontrados nos textos dos sujeitos surdos deixam claro a presença da Libras e de uma língua de transição (interlíngua-IL) no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por surdos. Sendo assim, fica claro que qualquer pessoa que esteja aprendendo uma segunda língua, ocorrerá a transferência natural de elementos gramaticais da sua língua materna para a língua que está aprendendo. No caso do surdo percebe-se essas marcas de transferência na sua escrita, gerando a interlíngua.

Vale ressaltar que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa apresentará vários estágios de interlíngua, ou seja, no processo de aprendizagem do português, os sujeitos surdos apresentarão em determinado momento um sistema que não mais representará a Libras, e também não representará ainda a Língua Portuguesa. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p.34), “estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua”.

Assim, nota-se que o processo de desenvolvimento da produção escrita por surdos, passa por várias modificações no decorrer da sua aprendizagem. Contudo, a sua escrita inicial terá mais características da Libras, e conforme for avançando no seu processo de desenvolvimento, ela terá mais semelhanças com a Língua Portuguesa (L2).

De acordo com Selinker (1972, apud SABANAI, 2008), a expressão Interlíngua (IL) foi uma adequação da concepção proporcionada por Weinreich, em 1953. Ele conceituou a interlíngua como um sistema linguístico próprio, fundamentado na produção observável do principiante, resultante de sua tentativa de produzir as regras da língua alvo. É um procedimento consecutivo entre a L1 e a L2, pelo qual todo principiante passa.

Diante disso, os “erros” presentes nas produções escrita dos surdos têm sido tratados numa perspectiva diferente por professores e estudiosos. Conforme relata Brochado (2003):

passaram a considerar os erros como características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, por isso não sendo considerados como erros. Portanto, pode-se conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem (BROCHADO, 2003, p.56).

Deste modo, entendemos que os vários desvios encontrados na escrita da criança surda, são característicos de um aprendizado de uma segunda língua, pois, em seus momentos iniciais, a criança terá uma produção marcada com características da língua de sinais e no decorrer deste aprendizado sua escrita se aproximará da estrutura da Língua Portuguesa (L2).

Na pesquisa realizada por Santos (2009), na Escola Wilson Lins, localizada na cidade de Salvador-BA, comprovou que as limitações com relação à estrutura da Língua Portuguesa, presentes na escrita dos sujeitos surdos, são muitas vezes, decorrentes da associação entre a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa. A autora aponta algumas marcas da Libras e de uma interlíngua identificadas na escrita desses alunos 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.114).

As pesquisas de Brochado (2003, p. 308, 309) também evidenciam tais fatos e demonstram os diferentes estágios de interlíngua em criança surda.

De acordo com a autora, no estágio de interlíngua I, observa-se a utilização predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da LP

(L2). Já o estágio de interlíngua II, percebe-se o emprego de estruturas linguísticas da Libras e o uso desordenados de elementos da LP, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. No estágio de interlíngua III, ocorre o emprego predominante da gramática da LP em todos os níveis, sobretudo, no sintático, definindo-se, pelo aparecimento de um número maior de sentenças na ordem Sujeito–verbo–objeto e de estruturas complexas.

Assim, ao observar essas características da interlíngua podemos compreender porque a escrita dos sujeitos surdos é considerada muitas vezes pelos ouvintes como incoerente e fragmentada, pelo fato de desconhecerem a realidade dos surdos e suas particularidades, acabam por rotular esses sujeitos. Portanto, ao analisar a escrita do sujeito surdo, deve-se levar em conta que se trata da escrita de uma segunda língua (L2), que sofre interferências de uma língua de sinais (L1). Nesse sentido, considerar a língua de sinais é entender que ela é a língua de instrução indispensável no processo de construção da escrita de uma segunda língua por surdos.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Este capítulo destina-se a apresentar a metodologia aplicada no trabalho. Será apresentado um pouco sobre a pesquisa, no que se refere aos objetivos gerais e específicos, bem como a questão problema a que se propõe a análise, assim como uma descrição do campo da pesquisa, os princípios éticos e legais, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coletas de dados e os procedimentos para análise dos dados.

4.1 A PESQUISA

Uma pesquisa é sempre algo desafiador, que nos leva a questionamentos, dúvidas e reflexões acerca do objeto a ser estudado, ao mesmo tempo em que se torna algo prazeroso que nos impulsiona a todo tempo buscar respostas e resultados para os nossos questionamentos. De acordo com Duarte (2002, p. 140), “Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Assim, para a realização desta pesquisa, será preciso uma revisão a trabalhos e obras já publicados, para ter um embasamento teórico e científico que possa discutir e dialogar com os possíveis questionamentos e dúvidas levantadas no decorrer do trabalho.

Esta pesquisa propõe-se a discutir o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual na escrita de surdos no município de Amargosa-BA. De modo mais específico, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: Quais as estratégias utilizadas pelos surdos amargosenses para produzir textos escritos em Língua Portuguesa? De que maneira a ausência ou presença dos conectivos interferem na coerência textual? Até que ponto a aquisição/fluência em Libras interfere na aprendizagem de L2 (português escrito) por sujeitos surdos? Sem dúvida, essa análise é de grande relevância, visto que a aprendizagem da escrita irá promover a inclusão do aluno surdo, não só na escola, mas em vários segmentos sociais.

Com a intenção de esclarecer tais questionamentos, bem como alcançar os objetivos propostos, será feita uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, pois busca-se investigar por meio de levantamentos de dados, explicações para os fenômenos que acontecem na escrita da Língua Portuguesa por surdo no ambiente escolar. A abordagem

qualitativa “apresenta um caráter interpretativo, construtivista e naturalista” (SANDÍN, 2010, p. 126), isto é, busca a interpretação dos dados em seu ambiente natural. Visa explicar fenômenos, pois se preocupa com o processo e não simplesmente com os resultados. Já a pesquisa de campo, “o objeto ou fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.” (SEVERINO, 2007, p.123).

Vale ressaltar que, apesar de a pesquisa buscar avaliar mais o processo do que quantificação dos dados, em determinados momentos se fundamentará também em alguns dados quantitativos, que servirão para o momento de comparação dos avanços na escrita dos sujeitos da pesquisa. Através da pesquisa de campo, serão recolhidos dados importantes para a pesquisa como: textos escritos por alunos surdos, questionários socioeconômicos que serão aplicados com os estudantes.

4.2 CAMPO DA PESQUISA

4.2.1 Amargosa

A pesquisa será realizada na cidade de Amargosa/Ba, situada no Vale do Jiquiriçá, a cidade de Amargosa tem uma das mais belas paisagens do interior da Bahia, que incluem rios, cachoeiras, matas e trilhas. Em 19 de junho de 1891, ocorreu o ato de criação que elevou a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa à categoria de cidade, passando a se chamar apenas Amargosa. O nome desta cidade teve origem na caça das pombas de carne amarga que faziam parte da fauna local e que atraía caçadores da região, através do convite: "vamos às amargosas". A estimativa da população em 2016 é de 38.041 habitantes. A cidade também é sede da instituição de ensino superior, a UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que é voltada para a formação de professores e oferece os cursos de: Educação Física, Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia, Química, Letras, Educação do Campo e Tecnologia em Agroecologia.

4.2.2. As instituições pesquisadas

As instituições escolhidas foram o Colégio Estadual Santa Bernadete, O Colégio Estadual Pedro Calmon e a UFRB, todas localizadas na cidade de Amargosa/BA. O Colégio Estadual Santa Bernadete está localizado na rua Benedito Almeida, nº 120, Centro, Amargosa/BA. Pertence à rede estadual de educação e oferece o Ensino Fundamental I e II e Médio distribuídos nos três turnos (matutino/vespertino e noturno). O Colégio Estadual Pedro Calmon fica localizado na Praça da Bandeira, nº 371, Centro, Amargosa/BA, o mesmo oferta o Ensino Médio nos três turnos. A UFRB está localizada na Avenida Nestor de Melo Pita, 535, Centro, Amargosa/BA. A escolha destas instituições se deu pelo fato de a pesquisa tratar da análise de textos de alunos surdos, nas quais encontram-se matriculados surdos do município, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e Ensino Superior. Vale ressaltar que os dois alunos da educação básica estão no último ano dos referidos cursos, já o aluno do nível superior encontra-se no segundo semestre do curso de Letras/Libras. Todos possuem contato com a Língua Brasileira de Sinais e são auxiliados por intérpretes.

4.3 OS PRINCÍPIOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

O acesso às instituições aconteceu mediante a apresentação de uma carta informativa (APÊNDICE A), contendo o foco e objetivo da pesquisa, com o intuito de garantir a eticidade da mesma. Foi solicitada também a autorização por parte do responsável pela instituição para a realização da pesquisa, através da assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE B) e uma carta de autorização (APÊNDICE C). Além disso, para a coleta dos dados, foi necessário, também, o envio de uma carta de informação aos pais dos alunos escolhidos como contribuintes da pesquisa (APÊNDICE D) e a assinatura de um termo de autorização (APÊNDICE E). Em relação a UFRB, por a pesquisadora já estar inserida no espaço, foi necessário apenas o consentimento do estudante.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhido um aluno surdo do Ensino Fundamental II, um aluno surdo do Ensino Médio e um aluno surdo do Ensino superior, todos do sexo masculino, sendo que os dois da escola básica estudam no turno matutino nas referidas escolas, e o do Ensino Superior estuda no turno vespertino. Os três têm contato com

a Libras por meio dos intérpretes. Inicialmente, estava previsto para fazer uma observação não participante de algumas aulas de Língua Portuguesa, para perceber a participação e interação do aluno nas aulas. No entanto, só foi possível observar no Colégio Pedro Calmon, com o aluno do Ensino Superior e do Ensino Fundamental não houve observação das aulas.

Para delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário socioeconômico com esses sujeitos. Por meio da aplicação do questionário, pretendeu-se verificar 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, o grau de fluência em Libras e em Língua Portuguesa (na modalidade escrita) e às práticas de letramento nas quais esses sujeitos estão inseridos. Abaixo segue o quadro que ilustra o perfil dos sujeitos da pesquisa de acordo com o questionário socioeconômico.

O Quadro ilustra o perfil dos sujeitos analisados ⁸

SUJEITO	IDADE	GÊNERO	SÉRIE	TIPO DE SURDEZ	FLUÊNCIA EM LIBRAS	FLUÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA
SUJEITO A	25	MASCULINO	8ª SÉRIE	SEVERA	REGULAR	POUCA
SUJEITO B	25	MASCULINO	3º ano (Médio)	SEVERA	ÓTIMA	REGULAR
SUJEITO C	23	MASCULINO	SUPERIOR INCOMPLETO	PROFUNDA	BOA	REGULAR

Quadro 3: Sujeitos da pesquisa

Em função da temática, consideramos relevante uma apresentação mais detalhada dos sujeitos.

O sujeito A (SA) tem 25 anos de idade, do sexo masculino e apresenta maiores dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa. Sempre estudou em escola pública e recebe reforço escolar em Libras participando de um projeto, mas em casa realiza suas atividades

⁸ O perfil dos sujeitos desta pesquisa foi traçado com base nas informações obtidas através do questionário socioeconômico aplicado com tais sujeitos.

escolares sem a ajuda de familiares ou outras pessoas. É filho de ouvintes e o único da família que apresenta surdez, sua perda auditiva severa foi adquirida congenitamente. Quanto ao uso de prótese auditiva, o mesmo relata que já usou quando tinha 15 anos, mas por causa do grande barulho que provocava e o bullying⁹ que sofria por partes de alguns colegas no colégio decidiu abandonar o aparelho aos 19 anos de idade. Seu primeiro contato com a Libras foi na escola por volta dos 15 anos de idade. Além da escola, possui contato com a Libras em casa e na igreja. Sua fluência em Libras no momento é regular.

No que diz respeito à Língua Portuguesa escrita, o processo de aquisição se deu entre os 6 a 9 anos de idade, antes da aquisição da Libras. A aquisição da Língua Portuguesa ocorreu na escola com o auxílio do professor. Seu grau de fluência é pouco, possuindo grandes dificuldades na leitura e escrita.

No que se refere às práticas de letramento, o sujeito A relata que, além da escola, mantém contato com a leitura e a escrita em casa e em outros espaços, mas com pouca frequência, algo que dificulta muito seu aprendizado. Quanto à importância da leitura e escrita ele considera importante, pois “ajudar aprender mais”.

Já o sujeito B (SB), do sexo masculino, tem 25 anos de idade e apresenta maiores dificuldades na disciplina de matemática. Sempre estudou em escola pública e nunca recebeu reforço escolar, a única ajuda que tinha era dos seus irmãos para realizar as atividades escolares em casa. Filho de ouvintes, mas seus pais são usuários da Libras, ele é o único membro da família que apresenta surdez, com o grau severo e adquirida congenitamente. Atualmente não usa prótese auditiva, mas já fez uso dos 8 anos de idade até os 10 anos. Seu primeiro contato com a Libras ocorreu na escola. Por volta dos 6 a 9 anos de idade adquiriu a Libras e hoje em dia sua fluência é ótima.

Quanto a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, ocorreu na escola por volta dos 10 a 14 anos de idade, posterior à aquisição da Libras, com o auxílio do professor. Não é oralizado e seu grau de fluência em Língua Portuguesa é regular, suas maiores dificuldades são na estruturação sintática e concordância nominal.

Com relação à leitura e escrita, o mesmo relata que as pratica com muita frequência em casa e na escola, pois considera muito importante.

⁹ É a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas.

O sujeito C (SC) tem 23 anos de idade, do sexo masculino e possui dificuldades na disciplina de Linguística. Sempre estudou em escola pública e nunca recebeu reforço escolar, a única ajuda que tinha era de seus irmãos. Tem pais ouvintes que não são usuários da Libras, sendo que ele é o único membro da família que apresenta surdez, com o grau profundo e adquirida congenitamente. Nunca fez uso de prótese auditiva. Seu primeiro contato com a Libras ocorreu na comunidade. Por volta dos 10 a 14 anos de idade adquiriu a Libras e hoje em dia sua fluência é boa.

Quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, começou a aprender em casa por volta dos 10 a 14 anos de idade, antes da aquisição da Libras, sozinho. Não é oralizado e seu grau de fluência em Língua Portuguesa é regular e tem dificuldades com as normas gramaticais do português de um modo geral.

Com relação à leitura e escrita, o mesmo relata que as pratica em casa com pouca frequência, gosta de ler notícias e jornais. Considera ler e escrever muito importante, por isso estuda sempre.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realizar a análise proposta pela pesquisa, foi imprescindível a coleta de alguns textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa no ambiente escolar. De início, a proposta era não haver a interferência da pesquisadora nas produções, mas, após a observação de algumas aulas de Língua Portuguesa, foi percebido que os assuntos e atividades que estavam sendo trabalhados em sala de aula não focavam a produção textual, nesse sentido, foi necessária a intervenção da pesquisadora no processo da escrita. Assim, foram coletados cinco textos de cada sujeito, para depois selecionar três que mais se adequassem aos critérios da pesquisa.

No Colégio Santa Bernadete, a coleta ocorreu semanalmente. Estivemos no referido colégio para pegar a autorização com a direção e entrar em campo para o primeiro contato com o sujeito da pesquisa e a professora de Língua Portuguesa. Após este primeiro contato e o consentimento de ambas as partes para a realização da pesquisa, deixamos com o aluno os documentos de autorização e informação para os pais. E já marcamos para retornar na semana seguinte para com o auxílio da intérprete responder o questionário socioeconômico, que servirá de suporte para a análise da pesquisa. A coleta aconteceu a partir de atividades propostas e realizadas em sala de aula pela pesquisadora com auxílio da intérprete.

Entendendo que a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, procuramos utilizar como forma de incentivo para a produção da escrita, tirinhas e imagens, para que a partir delas, ele pudesse construir seus textos ou dar continuidade a uma história. Solicitamos também a produção de um bilhete para alguém que ele desejasse escrever. Antes de o aluno iniciar as produções, a intérprete junto com a pesquisadora explicava a atividade, pedia para ele contar em Libras o que entendeu da imagem ou tirinha, para daí então, ele começar a produzir sozinho o seu texto. Este procedimento foi aplicado em todos os momentos de produção com o aluno. Vale ressaltar que em determinado momento destes encontros, pudemos ouvir do aluno seus anseios e frustrações enquanto estudante e surdo em meio uma sociedade ouvinte, algo que para ele foi muito difícil, pois a falta de suporte e o aprendizado tardio das duas línguas o desmotivou para o estudo, prejudicando seu desempenho escolar e pessoal.

No Colégio Estadual Pedro Calmon, a coleta ocorreu seguindo os mesmos passos citados acima. Inicialmente seriam dois alunos surdos, um do sexo feminino e outro masculino, só que a aluna acabou desistindo de participar da pesquisa, ficando somente um aluno. As produções ocorreram também semanalmente, a intérprete explicava a atividade até ele compreender e tirar suas dúvidas para daí então ele realizar sua produção. Procuramos usar como recursos também: as tirinhas, as imagens e o bilhete.

Quanto ao aluno do CFP/UFRB, foram coletados textos semelhantes aos dos demais participantes. A pesquisadora não estava presente no momento da produção. Mas houve encontros com o aluno, o intérprete e a pesquisadora em momentos específicos na Universidade, para que a mesma pudesse explicar e orientar o aluno quanto às produções, assim como tirar suas possíveis dúvidas.

No intuito de conhecer a realidade e especificidades de cada sujeito da pesquisa, além da coleta de produções textuais houve a aplicação de um questionário socioeconômico com os alunos da Educação Básica e com o aluno do Ensino Superior, por meio do qual obtivemos dados relevantes para a pesquisa quanto à escolaridade, à surdez, à aquisição da Libras e a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Esse instrumento foi de grande importância, pois possibilitou conhecer a realidade dos sujeitos da pesquisa, assim como seus dados servirão para responder os questionamentos da pesquisa e contribuirão para alcançar os objetivos propostos. A escolha destes alunos e série ocorreu por se acreditar que nesta fase de aprendizagem do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior os alunos possuem

um maior conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa, algo essencial para dar embasamento e subsídios para conduzir a pesquisa.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

A partir dos textos recolhidos, observações das aulas e questionários aplicados com os alunos, foi feita uma análise dos documentos para a escolha dos textos que foram usados na pesquisa. Os textos foram selecionados a partir de uma comparação, observando as semelhanças e diferenças. Os critérios que embasaram a análise dos dados foram: a escolaridade, a idade, as práticas de letramento e a aquisição da L1, que foram obtidos a partir do questionário socioeconômico. A partir da seleção dos textos e comparação entre um e outro, os textos foram segmentados em frases, observando o uso dos conectivos (preposições, conjunções, verbos de ligação) na produção dos sujeitos, com intuito de perceber a ausência ou não dos conectivos nessas produções. Além disso, foi observado se os conectivos que estão presentes no texto são utilizados adequadamente e de que maneira a presença ou ausência dos conectivos interferem no mecanismo de coerência textual.

Para a realização da análise, foi preciso fazer uma comparação entre os diferentes textos do mesmo sujeito, observando as diferenças e semelhanças entre os textos quanto ao uso dos conectivos. Além disso, realizou-se também a comparação entre os sujeitos, partindo sempre do grau de escolaridade. Vale salientar que foi imprescindível a aplicação do questionário socioeconômico com os sujeitos da pesquisa, pois através dele foi possível averiguar questões referentes à escolaridade, ao grau de surdez, à aquisição da Libras e às práticas de letramento em que os sujeitos estão inseridos, pois sabemos que tais critérios são de grande importância no desenvolvimento da escrita da Língua Portuguesa por surdos, buscando assim responder os questionamentos da pesquisa.

5 A ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS: UM OLHAR SOBRE ASPECTOS DE COESÃO TEXTUAL

Para a realização da pesquisa, foi necessária a análise de nove produções textuais de três surdos que reside no município de Amargosa/Ba, sendo um aluno do Ensino Fundamental II do Colégio Santa Bernadete, um aluno do Ensino Médio do Colégio Estadual Pedro Calmon e outro do Ensino Superior do Curso de Letras/Libras do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Vale ressaltar que além dos textos recolhidos foram analisados também os questionários aplicados com os alunos. Os dados obtidos por meio desse instrumento foram de suma importância para o percurso investigativo da pesquisa.

Desse modo, o capítulo apresentará os seguintes tópicos: Produções dos sujeitos; Reflexões acerca das produções escritas em L2 por surdos; Discussão dos resultados.

5.1 PRODUÇÕES DOS SUJEITOS

S A

TEXTO 1

1-Observe a figura e produza seu texto.

alho construção homem na
trabalhar foi sempre
tem construção pessoas muito
coisa homem alho pintar vida
coisa homem casado vida eu
Vestimenta linda feliz

Em sala de aula, foi solicitado que, através da figura exposta na folha de redação, o sujeito produzisse um texto. Vale ressaltar que, antes da produção, foi explicada ao sujeito, em Libras (com o auxílio do intérprete), a proposta da atividade. Também foi solicitado que o sujeito comentasse em Língua de Sinais o que compreendeu da figura antes de iniciar sua produção.

Nota-se que SA, nesse texto, embora não utilize muitos elementos conectivos, consegue descrever em Língua Portuguesa as figuras observadas, produzindo um texto possível de ser compreendido pelo leitor. Além disso, o sujeito demonstra saber fazer a distinção correta dos elementos presentes na figura ao mencionar termos, como: construção, carro e pintor.

Verifica-se nessa produção que SA utiliza apenas um conectivo que é a contração de preposição (*na*). No entanto, esse uso: *Alho construção homem na trabalho*, se distancia da estrutura da Língua Portuguesa. Deduz-se que a sentença estaria coerente com a Língua Portuguesa se estivesse escrita desta forma: **(O)lho (a) construção (e) (o) homem *no trabalho***. Logo, ocorreu a omissão dos artigos *a* e *o* e da conjunção aditiva *e* que tem a função de conectar as orações. Aqui, a contração de preposição estaria correta se fosse empregada desta forma ***no***, concordando com o gênero do nome trabalho.

Na sentença, *Foi carro sempre*, SA omite a preposição ***com*** e a conjunção ***como*** que ligaria os termos. Entende-se que a ideia da sentença seria: *Foi (com o) carro (como) sempre*. (A palavra carro neste contexto se refere ao carrinho de mão).

Na construção sintática: *Tem construção, pessoas muita casa*, SA também não usa conectivos. Desse modo, observa-se a omissão da conjunção aditiva *e* ligando os termos da oração. Uma possibilidade de estruturação da sentença conforme o padrão da Língua Portuguesa é: *Tem construção, pessoas e muitas casas*. Contudo, mesmo com a ausência do conectivo, a sequência dos termos descritos por SA possibilita a construção de sentido, não havendo prejuízo no nível semântico.

Já na sentença *Homem alho pintor lindo cosa*, SA omite o artigo *a* e o artigo *o* antes dos nomes *linda* e *homem*, respectivamente. Quanto aos conectivos, não houve omissão. Nota-se que há incoerência quanto ao uso das vogais *a* e *o*, considerando que SA pode ter almejado escrever: ***O homem olha pintar a linda casa***.

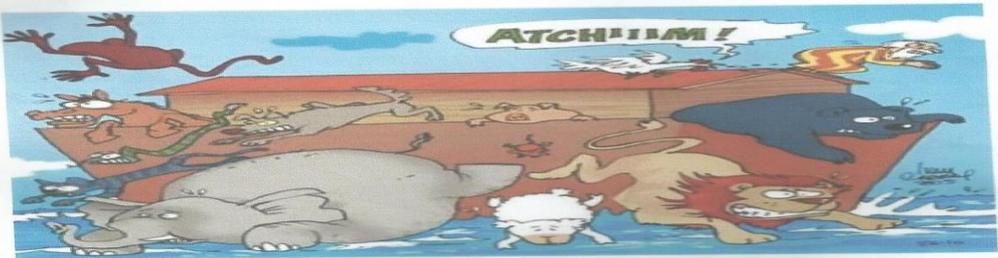
Na sentença *Homem casado*, ocorre a omissão do verbo de ligação *ser*, pois – de acordo com o português – o adequado seria SA escrever: *O homem é casado*. No entanto, a

ausência do conectivo não impediu a compreensão da frase. Quanto à sentença: *Filho eu Nascimento lindo feliz*, percebe-se que SA continua omitindo os conectivos, algo bem nítido nas suas construções. De acordo com o contexto, depreende-se que a sentença seria: *Eu sou o filho, meu nascimento foi lindo e feliz*. Há a omissão da conjunção aditiva *e*, conectando, nesse caso, os termos da sentença. Há também a omissão do verbo de ligação *sou*, do artigo *o* e do pronome possessivo *meu*. Mesmo com a existência dessas omissões é possível recuperar o sentido da sentença analisada.

Desse modo, observa-se na análise desse texto, que o sujeito não faz uso dos elementos conectivos e apresenta uma estrutura sintática peculiar à Libras. Com isso, entende-se que o sujeito ainda está num processo inicial de sua escrita, na qual, ele faz uma transposição da estrutura da Libras para a escrita em Língua Portuguesa.

TEXTO 2

1- Observe a imagem e crie um pequeno texto sobre A Arca de Noé.
Você pode criar um título para seu texto.



Voer para elefante autora água
 sair de marão que espirar
 gale espirar vava lalavaleu
 van pessoas cavala nos quero
 in colno susto tudo muito
 parece barris espirar melola
 meu mata por man mala
 nada in andar onca barris
 espirar in mba shu seu qeta
 o vilho e

Esse texto foi escrito por SA em sala de aula por meio de orientações e proposta da pesquisadora. Foi solicitado que o sujeito observasse a imagem que retrata a “A arca de Noé” e, a partir do que ele compreendeu, produzisse um texto.

Nesse texto, o sujeito, assim como no texto anterior, faz uso de poucos conectivos, demonstrando com isso, sua dificuldade em utilizar os elementos coesivos em Língua Portuguesa. Percebe-se a presença da preposição *de* na sentença: *voce para elefante autora*

água coir de novio. A preposição é utilizada de acordo com a transitividade do verbo *cair*, o qual é escrito com troca vocálica. Contudo, esse elemento conectivo estaria em conformidade com o padrão da Língua Portuguesa se estivesse contraído ao artigo *o* determinante do nome *navio*, considerando que SA pode ter pretendido escrever: *Você, elefante, caiu do navio na água*. Nesse sentido, nota-se que há a omissão da contração de preposição *no* e percebe-se, ainda, que o sujeito ordena de forma equivocada os termos da sentença. Já na sentença seguinte, o sujeito utiliza – de maneira coerente com a Língua Portuguesa – o pronome relativo, retomando o termo *água*, ao escrever: *que espirror galo*. Verifica-se, nessa construção sintática, a ausência da contração de preposição *no*, conectando o termo *espirror* ao termo *galo* (que, de acordo com a imagem, que se trata do gato). Desse modo, compreende-se que SA provavelmente pretendeu escrever: *que espirrou no gato*.

Nas demais sentenças deste texto, o sujeito omite os conectivos entre os termos e entre as orações, o que dificulta, em certa medida, a compreensão por parte do leitor. Além disso, nota-se que, com frequência, o sujeito confunde o uso das vogais *a* e *o* como ocorre, por exemplo, na sentença: *cora mor rota* na qual SA não faz uso de conectivos e omite a preposição *para* e o determinante *o*, considerando que a intenção do sujeito pode ter sido escrever: *Corra para o mar, rato*.

Nesse sentido, nota-se que SA ainda não está em fase de interlíngua, o que ocorre é uma transposição da estrutura da Libras para o português escrito. Observa-se também que as construções de SA são basicamente palavras soltas, o sujeito não faz uso dos elementos conectivos e apresenta uma estrutura sintática peculiar à Libras. Nota-se com isso, que o sujeito em fase inicial de aquisição apresenta um número reduzido dos elementos coesivos.

TEXTO 3

E A HISTÓRIA CONTINUA...

OBSERVE A GRAVURA ABAIXO E CONTINUE A HISTÓRIA.



Continue a história usando sua imaginação.

Joãozinho e o seu papagaio picote estavam pescando, quando de repente...

Você para Joãozinho, e irmos tem
 espanta para navio Joãozinho anzol
 peixe quero navio Joãozinho anzol
 papagaio água Joãozinho anzol
 rápido iremos para: 8:00 agora
 comer

Essa produção foi realizada em sala de aula por intervenção da pesquisadora, que propôs ao sujeito observar a gravura e dar continuidade ao texto, usando sua imaginação para elaborar sua história. Apesar dos desvios encontrados, nota-se que SA consegue apreender a proposta dando continuidade à história. Nessa produção, assim como as outras, SA deixa claro que tem grandes dificuldades no que diz respeito ao uso dos elementos conectivos, que são relevantes para a construção sintática da Língua Portuguesa. Seus textos são bem semelhantes, na estrutura e no uso dos conectivos.

Assim, na sentença *Você para Joãozinho e iremos*, nota-se que SA usa a conjunção aditiva *e*, no entanto, a sentença foi construída de maneira desordenada, comprometendo seu sentido e distanciando-se da estrutura do português. Deduz-se que SA desejou escrever: *Você para (verbo parar) Joãozinho e iremos*.

Já na sentença *Tem espanto navio*, nota-se a omissão do elemento coesivo *no*, considerando que SA pode ter almejado escrever: *Tem espaço no navio*. Na sentença *Joãozinho anzol peixe quero*, SA continua omitindo os conectivos *e*, estruturalmente, essa construção sintática se assemelha bastante com a estrutura da Língua de Sinais. Presume-se que SA almejou escrever: *Joãozinho, eu quero anzol e peixe*. Houve a omissão do pronome *eu* e da conjunção aditiva *e*.

Também na sentença *sido olha sal papagaio água*, SA continua demonstrando sua dificuldade com a escrita da Língua Portuguesa e com o uso dos conectivos. O sujeito constrói essa sentença sem conectivos e confunde a escrita de algumas palavras. Desse modo,

entende-se que a sentença estaria de acordo com a variante padrão do português se fosse redigida da seguinte forma: *Cedo olha o sol, o papagaio e a água.*

Já a sentença, *Navio mar*, deduz-se que SA desejou escrever: *O navio está no mar.* Com isso, nota-se a ausência do artigo determinante (*o*), do verbo de ligação *está* e da contração de preposição *no*.

Na oração, *Rápido iremos hora: 8:00*, percebe-se que SA usa o verbo adequadamente, (*nós*) *iremos*. A incoerência, nesse caso, é com a ordem frasal que estaria conforme a variante padrão da Língua Portuguesa se escrita desta forma: *Rápido, iremos 8 horas.*

A construção sintática, *Agora comer*, demonstra como a escrita de SA tem semelhanças com a Língua de Sinais. Assim sendo, nota-se, que em se tratando dos elementos coesivos, SA demonstra grandes limitações, pois a maioria de suas sentenças são construídas sem a presença de tais elementos, usando o verbo no infinitivo, em alguns momentos, algo peculiar na Língua de Sinais.

Ao se fazer uma comparação entre as diferentes produções de SA, percebe-se semelhanças entre os textos, no que diz respeito a utilização dos elementos conectivos. Os textos de SA estão no mesmo nível, basicamente ele não usa conectivos, a construção de sentidos se dá justamente de modo parecido com o que ocorre na Libras, que não há presença de tantos conectivos como: a preposição, a conjunção e os verbos de ligação, elementos estes, que são responsáveis pela construção de sentidos das sentenças em Língua Portuguesa. No primeiro texto analisado, SA usa apenas um conectivo de forma inadequada, no entanto, nota-se que SA, nesse texto, embora não utilize muitos elementos conectivos, consegue descrever em Língua Portuguesa as figuras observadas, produzindo um texto possível de ser compreendido pelo leitor.

No segundo e no terceiro texto, SA utiliza apenas conjunção e preposição. A preposição *de* foi usada de forma inadequada na segunda produção, no entanto, a conjunção aditiva *e* foi usada adequadamente na terceira produção de SA. Desse modo, a omissão dos elementos conectivos nos textos de SA, deixa revelado, mais uma vez, sua dificuldade em utilizar tais elementos, o que contribui para que o texto se apresente, de um certo modo, desorganizado e com sentenças incoerentes.

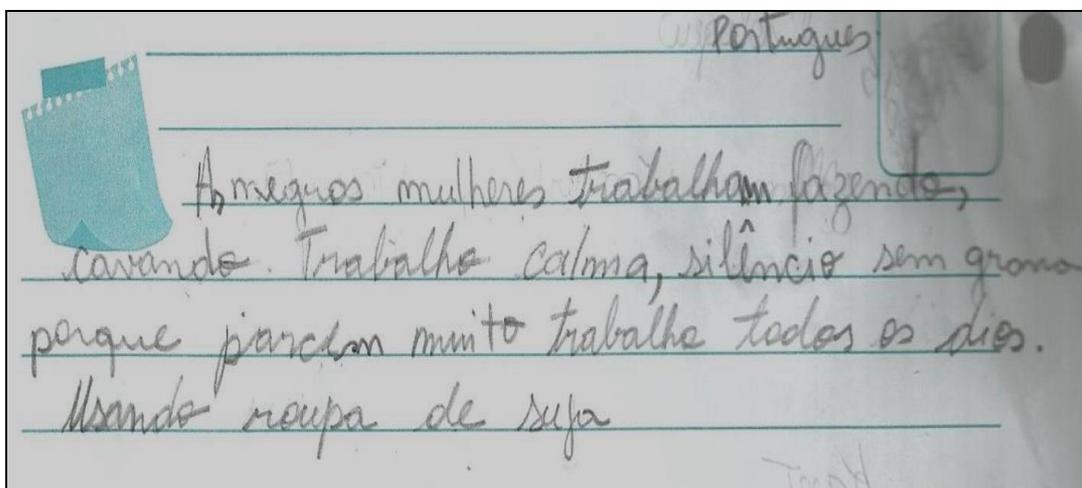
No decorrer da análise dos textos de SA, foi possível perceber que o mesmo se encontra em fase inicial da escrita, pois em se tratando do uso dos conectivos não houve progresso entre uma produção e outra. As produções se assemelham bastante, visto que, ele

omite a maioria dos conectivos. Nesse sentido, é imperceptível o avanço de SA, ele se mantém no estágio de transposição da estrutura da Libras para a escrita de Língua Portuguesa, isso explica porque a escrita desse sujeito permanece sem muitas alterações. Entretanto, vale ressaltar que por conta da pesquisa ser realizada num período curto de tempo, não foi possível notar tanto avanço na escrita de SA.

De acordo com Santos (2009, p. 97), em fase inicial é comum que a escrita dos surdos apresente “[...] ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação, já que na LIBRAS estes elementos apresentam-se, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais”. Deste modo, percebemos que as dificuldades de SA se dá pela interferência da Libras na escrita de uma segunda língua, demonstrando com isso que o mesmo se encontra em processo de construção de uma língua que é de uma modalidade diferente da sua visuoespacial.

SB

TEXTO 4



Esse texto foi produzido por SB em momentos anteriores à coleta. Nota-se que foi produzido na aula de Língua Portuguesa, como é informado no cabeçalho do texto. Nele, SB utiliza alguns conectivos e omite outros. Pelo contexto, percebe-se que SB consegue assimilar bem a proposta, pois descreve com clareza os fatos e acontecimentos em sua produção.

Assim, na sentença *As negros mulheres trabalham fazendo, cavando*, SB omite a preposição *em* e ocorrem alguns erros de concordância *As negros (a)* e troca de palavra *fazendo (a)*, no entanto, ele emprega o verbo em sua forma correta. Nesse sentido, se a

sentença estivesse de acordo com a escrita padrão do português seria: *As mulheres negras trabalham em fazendas, cavando.*

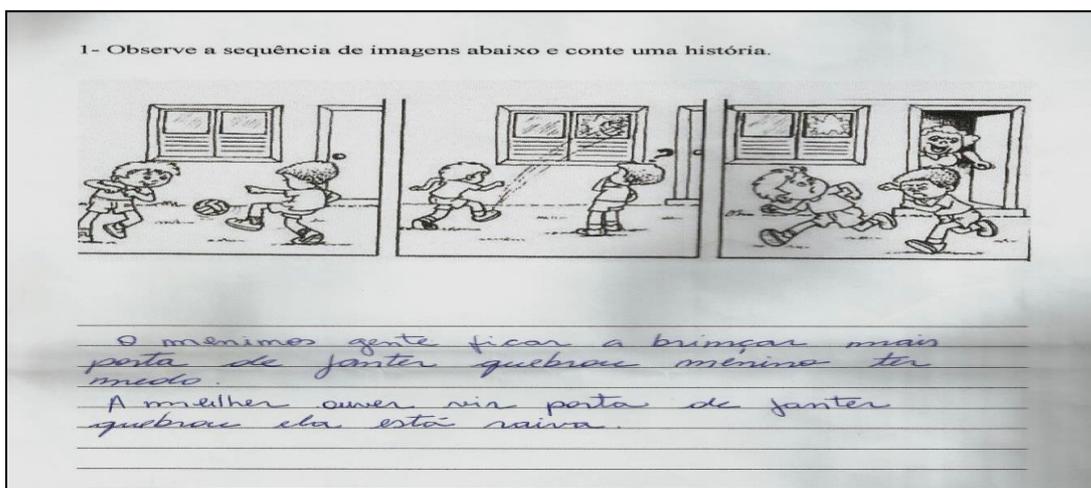
Já na sentença *Trabalho calma, silêncio sem grana*, SB omite a maioria dos conectivos. Ele utiliza apenas a preposição *sem*. Com isso, nota-se a omissão da preposição *com*, *em* e a conjunção aditiva *e*. Contudo, apesar da ausência dos conectivos, foi possível atribuir sentido a sentença, que na sua forma padrão pode ser: *Trabalham com calma, em silêncio e sem grana.*

Na construção sintática *Porque parcem muito trabalho todos os dias*, SB não omite os elementos conectivo, apenas ocorre troca vocálica na sentença. Assim, entende-se que SB almejou escrever: *Porque aparece muito trabalho todos os dias.*

Já na sentença *Usando roupa de suja*, SB utiliza – de modo inadequado – a preposição *de*. A frase estaria de acordo com a variante padrão da escrita da Língua Portuguesa se fosse escrita desse modo: *Usavam roupa suja.*

Nesse texto de SB, apesar de haver alguns desvios em sua estrutura sintática, não há comprometimento no nível semântico, pois é possível atribuir sentido à produção. O texto de SB revela uma estrutura que se aproxima muito da Língua Portuguesa, no entanto, em alguns momentos percebe-se características da língua de sinais. Desse modo, observa-se que SB faz pouco uso dos elementos coesivos em sua produção, visto que, no que diz respeito ao uso dos conectivos, na Libras, se apresentam em um número reduzido, o que comprova que SB está em processo de aquisição da L2, por isso realiza algumas transferências da estrutura da Libras para a estrutura do português, apresentando marcas de uma interlíngua inicial.

TEXTO 5



Esse texto foi escrito em sala de aula mediante proposta da pesquisadora. Após toda a explicação do conteúdo, a pesquisadora solicita que o aluno elabore um texto com base na sequência de imagens expostas. É válido destacar que o aluno conta com o auxílio do intérprete na elaboração desse texto. Nele, SB faz uso de alguns elementos conectivos, como: a preposição **de**, o verbo de ligação **está** e o verbo auxiliar **ficar**.

Na sentença, *O menino e a gente ficaram a brincar*, SB omite a conjunção aditiva **e**. Há a presença de um verbo de ligação, mas nota-se que não está empregado adequadamente na sentença. Depreende-se que SB desejou escrever: *Os meninos e a gente estávamos brincando*.

Na oração, *Mais porta de jantar quebrou*, percebe-se o uso inadequado da conjunção **mais** (ao invés de **mas**) no início da frase. Percebe-se, também, a ausência do artigo determinante (**a**). No entanto, o sujeito faz uso adequado da preposição **de**. Ocorre também a troca vocálica na palavra *jantar*, nesse sentido, a sentença seria: *Mas a porta de jantar quebrou*. Nota-se que a estrutura dessa sentença de SB se aproxima bastante da Língua Portuguesa.

Já a estrutura da sentença *Menino ter medo* assemelha-se à Língua de Sinais, pois SB omite alguns elementos conectivos, como: a preposição **com** e o artigo determinante (**o**). Quanto ao verbo de ligação, seria mais adequado utilizar o verbo **ficou**, no entanto, a ausência dos conectivos não interferiu na compreensão da sentença. Entende-se que a ideia que o estudante tentou compartilhar foi: *O menino ficou com medo*.

Na construção sintática *A mulher ouver*, SB faz uso adequado do artigo determinante (**a**), no entanto, ocorre desvio na grafia da palavra ouviu (escrito **ouver**). Neste caso, compreende-se que SB almejou escrever: *A mulher ouviu*.

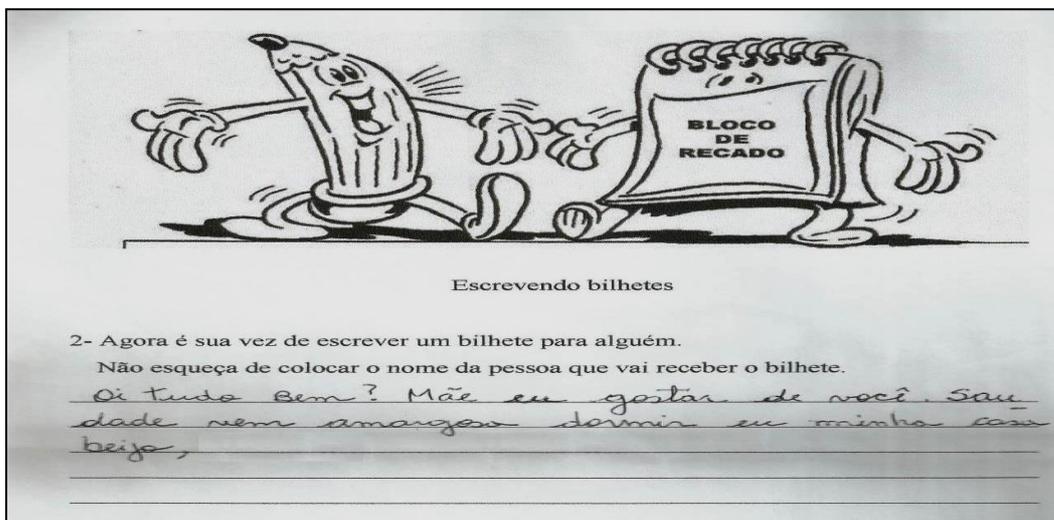
Na sentença *Vir porta de janter quebrou*, SB usa adequadamente a preposição *de*, contudo, omite o artigo determinante (**a**) e usa o verbo **vir** no lugar do verbo **ver**. Com isso, demonstra traços da Língua de Sinais na sua escrita, pois os verbos encontram-se no infinitivo, algo característico dessa língua. Assim, deduz-se que SB desejou escrever: *Viu a porta de jantar quebrada*.

Já na sentença *Ela está raiva*, SB emprega o verbo de ligação adequadamente, no entanto, omite a preposição **com**. Contudo, vale salientar que essa omissão não comprometeu o sentido da sentença, que na sua forma padrão seria: *Ela está com raiva*.

Essa segunda produção de SB se assemelha bastante com a primeira, o sujeito faz uso de alguns elementos conectivos, como: a preposição **de**, o verbo de ligação **está** e o verbo auxiliar **ficar**. No entanto, há inadequação no uso do verbo auxiliar. Nesse sentido, não se nota muito progresso na escrita de SB no uso de elementos coesivos se comparado ao primeiro texto, visto que ambos os textos apresentam as mesmas restrições, pois, no que se refere ao uso dos conectivos, aparecem em número reduzido.

Observa-se também na análise desse texto que, embora a escrita do sujeito não apresente a estrutura padrão da Língua Portuguesa, comprova que o mesmo está em processo de aquisição de L2, pois ele transfere algumas estruturas da Libras para a estrutura do português, demonstrando que está em uma fase de interlíngua, que se constitui “como a língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em determinada altura de aprendizagem” (BROCHADO, 2003, p.56). Desse modo, nota-se que não é só a transição da Libras para o português, ele já coloca em determinados momentos alguns conectivos, embora nem sempre sejam adequados e nem sempre coloque todos.

TEXTO 6



Esse texto foi produzido em sala de aula com o auxílio da pesquisadora e intérprete. Foi solicitado ao aluno que fizesse um bilhete para um amigo ou alguém que ele desejasse escrever, utilizando a folha de redação. Desse modo, nota-se, através do texto, que SB entendeu a proposta e produziu sentenças que se assemelham bastante com a estrutura da Língua Portuguesa, demonstrando assim, sua evolução na escrita se comparado com as demais produções de SB.

Na sentença “*Oi tudo bem?*”, SB se expressa de maneira adequada, confirmando, com isso, que sua escrita nesse texto se aproxima muito da escrita do português. Já na sentença *Mãe eu gosto de você*, SB usa adequadamente a preposição *de*, no entanto, utiliza o verbo no infinitivo, deixando transparecer mais uma vez, a presença da Língua de Sinais na sua escrita. Assim, no que concerne a escrita do português, seria mais adequado produzir: *Mãe, eu gosto de você*.

Na construção sintática, *Saudade vem amargosa dormir em minha casa*, apesar da omissão de elementos conectivos, foi possível atribuir sentido à frase. Nesse sentido, SB omite a preposição *em* antes da palavra *Amargosa* e *para* antes do verbo *dormir*. Nesse sentido, a sentença estaria adequada com a estrutura da Língua Portuguesa se escrita dessa forma: *Saudade! Vem em Amargosa para dormir em minha casa*. Desse modo, demonstrando que compreendeu a proposta do texto. SB finaliza utilizando a saudação, *Beijo(s)*. A escrita de SB nesse texto deixa revelado seu avanço e apropriação no uso dos conectivos, se comparado com o primeiro e segundo texto, nos quais ele faz uso restrito dos elementos coesivos.

No primeiro texto SB utiliza apenas a preposição *sem* de forma adequada, no entanto, usa a preposição *de* de modo inapropriado. Nessa produção, o sujeito demonstra ter dificuldades em utilizar os elementos coesivos, como mostra o exemplo: *Trabalho calma, silêncio sem grana*. Nota-se que ele omite a preposição *com*, *em* e a conjunção aditiva *e*.

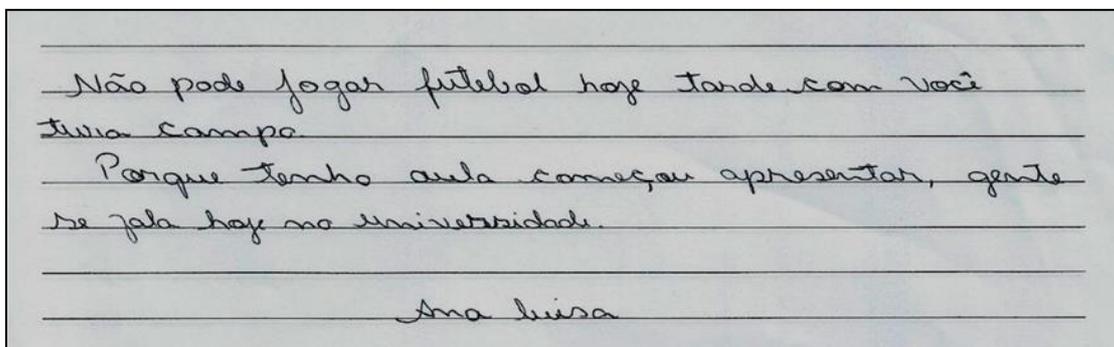
Na segunda produção, SB continua apresentando as mesmas características do primeiro texto, o uso restrito dos conectivos e a transferência da estrutura da Libras para a estrutura do português. SB utiliza apenas a preposição *de* e o verbo de ligação *está* de forma apropriada, porém, utiliza de forma inadequada o verbo auxiliar *ficar*. Nesse sentido, não se nota progresso no uso de elementos coesivos nesse texto se comparado ao primeiro de SB, visto que ambas as produções demonstram limitações no que se refere ao uso desses elementos.

No terceiro texto, SB escreve sentenças que se assemelham bastante com a estrutura da Língua Portuguesa, se comparado aos demais textos desse sujeito. Há a presença de sentenças cuja estrutura tem semelhança com a Língua Portuguesa, como: *Oi tudo bem?*. No entanto, apesar de apresentar avanços em sua escrita, SB continua em um processo de interlíngua, pois em determinados momentos ainda faz transferência da Libras para sua escrita em Língua Portuguesa, como mostra o exemplo: *Mãe eu gostar de você*, demonstrando assim, que ele não está em um processo avançado de interlíngua, pois ora escreve na estrutura da Libras, ora na estrutura do português, além de omitir alguns elementos conectivos.

Vale ressaltar que o processo de aprendizagem de L2 por surdos envolve a aprendizagem de uma segunda língua, contudo, essa aprendizagem não acontece naturalmente, ocorre com base no conhecimento internalizado da língua de sinais. Desse modo, compreende-se a importância da aquisição precoce da língua de sinais (no caso dos surdos brasileiros, a Libras) por surdos, pois, ao apropriar-se e internalizar os conhecimentos e a estrutura que compõe o funcionamento dessa língua, eles terão melhores condições para se desenvolverem no momento da apropriação da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

SC

TEXTO 7



Esse texto de SC foi produzido fora da sala de aula. A pesquisadora solicitou que o aluno fizesse um bilhete para um amigo ou para alguém que ele desejasse escrever. Cabe ressaltar que antes da produção foi explicado ao aluno, em Língua de Sinais (com o auxílio do intérprete), o contexto da atividade.

Na sentença *Não pode jogar futebol hoje tarde com você*, SC utiliza a preposição **com** de maneira adequada, no entanto, omite a contração da preposição **à**. Desse modo, se a sentença estivesse de acordo com a variedade padrão do português seria: *Não posso jogar futebol com você hoje à tarde*.

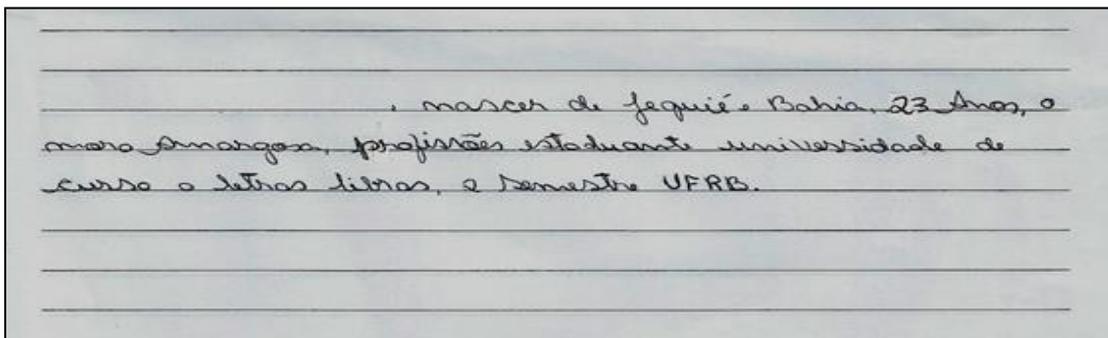
Já a oração *Porque tenho aula*, SC constrói de maneira adequada com a Língua Portuguesa. Na sentença *Começou apresentar*, por sua vez, SC omite a preposição **a** que serve para ligar os termos da oração. Deduz-se que SC desejou escrever: *Começou a apresentar*.

Na sentença *Gente se fala hoje na universidade*, SC faz uso adequado dos conectivos **se e na**, no entanto, ele omite o artigo determinante (**a**) da locução pronominal (**a**) *gente*, com isso, tem-se: *A gente se fala hoje na universidade*. E, por fim, SC finaliza seu texto com o nome da sua amiga, **Ana Luisa**, entretanto, o correto em um bilhete seria o nome da sua amiga aparecer no início do texto e o do remetente no final.

Essa produção de SC apresenta indícios de uma interlíngua, pois o mesmo escreve sentenças com estruturas que ora se assemelham à Língua Portuguesa, ora se assemelham à Libras. Além disso, nessa produção, apesar de SC fazer uso de determinados conectivos, em alguns momentos há omissões e inadequações nos usos desses elementos. Contudo, vale

salientar que por conta da estrutura da Libras, que é diferente da estrutura do português, é comum que na escrita dos surdos em processo de aquisição de L2 ocorram essas implicações.

TEXTO 8



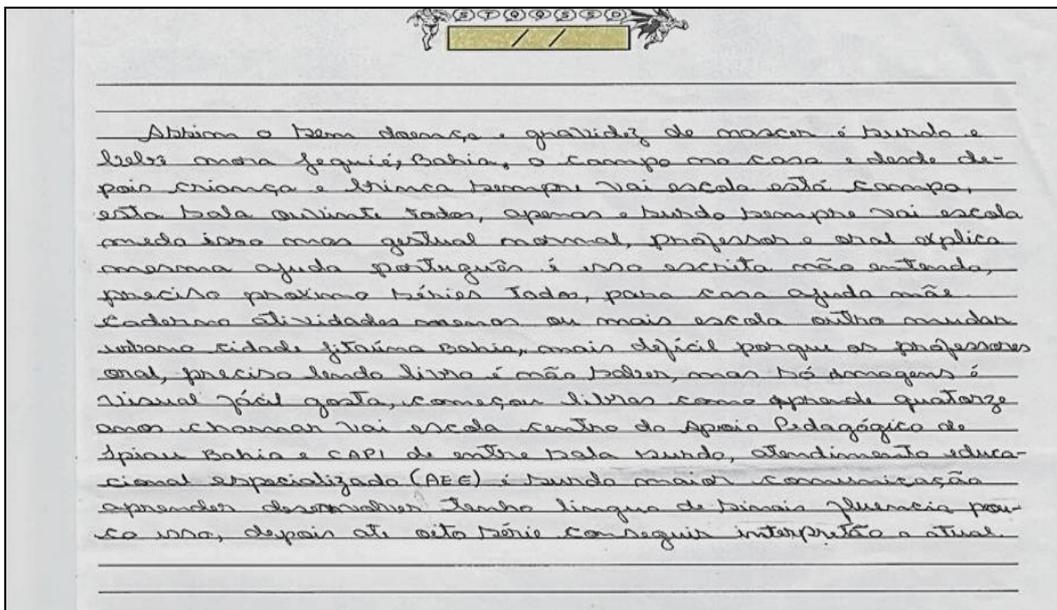
Esse texto foi produzido por SC e trata-se de uma escrita textual realizada mediante proposta da pesquisadora. É um texto curto, no qual SC, mesmo fazendo uso inadequado de alguns conectivos, consegue transmitir suas ideias. Se comparado com a produção anterior, nota-se que SC não avança no uso dos elementos conectivos. Desse modo, na sentença *Nascer de Jequié e Bahia, 23 anos*, SC usa inadequadamente a preposição **de** e a conjunção aditiva **e**, que neste caso deveria ser: *Nasci em Jequié na Bahia e tenho 23 anos*.

Já na sentença *O moro Amargosa*, SC omite a preposição **em** e usa inadequadamente o artigo **o**, se distanciando da escrita padrão do português, que seria: *Moro em Amargosa*. Na sentença, *Profissões estudante univessidade de curso o letras libras, 2 semestre UFRB*, SC – ao invés de usar a contração de preposição **do** – utiliza a preposição **de**. Ocorre também o uso indevido do artigo (**o**) quando deveria ter usada a preposição **de**. SC omite, também, as contrações de preposição **da** e **na**. Nesse sentido, SC deixa nítido nessa sentença um distanciamento da estrutura da Língua Portuguesa no que diz respeito ao uso dos conectivos, que estaria mais coerente da seguinte forma: *Profissão: estudante da Universidade do Curso de Letras/Libras, do 2º semestre na UFRB*.

Esse texto de SC deixa explícito que o mesmo tem bastante limitação no que se refere ao uso dos conectivos em Língua Portuguesa, no entanto, mesmo com a omissão dos conectivos, não houve prejuízo no nível semântico do texto. Foi possível compreender as ideias que SC quis transmitir. Verifica-se também na análise desse texto, que embora a escrita

do sujeito não apresente a estrutura padrão do português, comprova que o mesmo está em processo de aquisição de L2, pois ele comete algumas transferências da estrutura da Libras para a estrutura do português. No entanto, o processo de aprendizagem de uma segunda língua não se reduz à simples transferência de estruturas de uma língua de sinais para a escrita, muitas vezes, demonstra características de uma interlíngua, isto é, de um sistema linguístico de transição que difere da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) e da Libras.

TEXTO 9



Esse texto de SC foi produzido fora da sala de aula mediante orientações da pesquisadora, trata-se de um texto mais amplo se comparado com as demais produções. Nele, SC conta um pouco da sua história. Há usos adequados e inadequados no que concerne à escrita do português, além da ausência de determinados elementos conectivos. Ao observarmos a sentença *Assim o sem doença e gravidez de nascer é surdo e bebê*, percebe-se a presença de três elementos conectivos: a conjunção aditiva *e*, a preposição *de* e o verbo de ligação *ser* flexionado na 3ª pessoa do singular no tempo presente do modo indicativo. Apesar de o sujeito ter utilizado diferentes conectivos, fazendo a ligação de um termo ao outro, considera-se essa construção sintática de difícil compreensão, uma vez que, semanticamente, os termos não se complementam.

Já na sentença *Mora Jequié, Bahia*, nota-se a omissão dos elementos conectivos **em** e **na**, presume-se que SC almejou escrever: *Moro em Jequié na Bahia*.

Na sentença: *O campo na casa e desde depois criança e brinca sempre*, SC dispõe os termos de maneira desordenada, comprometendo o sentido e distanciando-se da estrutura do português, além de usar alguns conectivos de modo inadequado. Deduz-se que SC desejou escrever: *Desde criança brinca sempre no campo da casa*. Nota-se, com isso, que houve a omissão das contrações **no** e **da**.

A construção sintática *Vai escola está campo*, SC faz uso do verbo de ligação **está**, no entanto, omite alguns conectivos importantes para a construção de sentido da sentença. Nesse sentido, percebe-se a ausência das contrações de preposições **à** e **no** e da conjunção **que**. Desse modo, se a sentença estivesse de acordo com a variante padrão da Língua Portuguesa, seria: *Vai à escola que está no campo*.

Na oração, *Esta sala ouvinte todos*, apesar de SC omitir alguns conectivos é possível atribuir sentido à sentença. Nota-se que SC omite a contração de preposição **numa**, a preposição **em**, a conjunção **que** e o verbo de ligação. De acordo com o contexto, depreende-se que a sentença seria: *Está numa sala em que todos são ouvintes*.

Já na sentença *Apenas e surdo*, SC omite o pronome **ele** e usa inadequadamente a conjunção aditiva **e**, considerando que os termos que estão coordenados mediante a conjunção **e** não se completam semanticamente. Nesse caso, seria adequado utilizar o verbo de ligação **é** no lugar da conjunção **e**. Compreende-se que SC desejou escrever: *Apenas ele é surdo*.

Na sentença *Sempre vai escola medo*, percebe-se que SC continua omitindo os conectivos, contudo, a omissão não comprometeu a construção de sentido na sentença. Vale ressaltar que as sentenças de SC, se assemelham bastante com a estrutura da Libras em que há ausência de alguns conectivos. Desse modo, houve a omissão da contração de preposição **à** e da preposição **com**. Na Língua Portuguesa, o apropriado seria SC escrever: *Sempre vai à escola com medo*.

A construção sintática *Isso mas gestual normal*, SC faz uso inadequado da conjunção adversativa **mas**. Entende-se que a ideia que o estudante tentou compartilhar foi: *Isso é gestual, normal*, nesse caso seria mais adequado o uso do verbo de ligação **é**.

Na sentença *Professores e oral explica mesma ajuda português*, verifica-se o uso da conjunção aditiva **e**, porém, inadequadamente. Compreende-se que SC teve a intenção de escrever: *Professores são oralizados, explicam sempre em português*. Nessa perspectiva,

nota-se a omissão de conectores, como: o verbo de ligação e a preposição. Já a frase *É isso*, SC constrói coerente com a estrutura da Língua Portuguesa.

Na Sentença *Escrita não entendo*, nota-se que ocorre a omissão do artigo determinante (*a*) antes da palavra escrita e do pronome *eu*, no entanto, SC emprega o verbo de forma adequada. Neste caso, a sentença estaria coerente com a estrutura padrão do português se fosse escrita dessa forma: ***Eu não entendo a escrita.***

Na oração *Preciso próximo series todos*, SC omite todos os elementos conectivos, no entanto, mesmo com a omissão dos conectivos é possível atribuir sentido à sentença. Deste modo, a ordem da frase estaria coerente com a estrutura padrão em Língua Portuguesa, se estivesse escrita da seguinte maneira: ***Preciso de todas as próximas series***, com isso, percebe-se que SC omitiu a preposição *de* e o artigo determinante *as*. Ocorreu também troca vocálica nas palavras *próximo (as)* e *todos (a)*, algo que interfere na concordância de gênero e número destas palavras na sentença.

Quanto à sentença *Para casa ajuda mãe caderno atividades menos ou mais*, observa-se que SC utiliza a conjunção alternativa *ou*, contudo o uso desse elemento pouco contribui com o valor semântico da construção sintática que parece estar com os termos desordenados, considerando que o sujeito teve a intenção de escrever: ***Minha mãe me ajuda, mais ou menos, com as atividades para serem feitas em casa.*** Nesse caso, além da sentença está, aparentemente, desordenada, há também a omissão de conectivos.

Na construção sintática, *Escola outro mudar urbano cidade Jitaúna Bahia, mais difícil porque os professores oral*, nota-se que SC em determinados momentos omite os conectivos, no entanto, o que se constata é que a ausência desses elementos conectivos não interfere na compreensão da sentença, visto que as sequências das ideias possibilitam a construção de sentidos. Diante disso, depreende-se que SC desejou escrever: ***Mudei para uma escola urbana na cidade de Jitaúna Bahia é mais difícil, porque os professores são oralizados.***

Já a sentença *Preciso lendo livro é não saber* se assemelha bastante com a estrutura da Libras, visto que uma das marcas dessa língua é a utilização do verbo no infinitivo, algo presente nessa sentença. De acordo com o contexto deduz-se que a frase seria: ***Preciso ler o livro e não sei***, com isso, nota-se que SC omitiu o artigo determinante *o*, a conjunção aditiva *e*, que neste caso serviria para ligar os termos na frase e emprega de modo inadequado os tempos verbais *lendo (ler)* e *saber (sei)*.

Na oração *Mas só imagens é visual fácil gosta*, SC continua demonstrando sua dificuldade em utilizar os conectivos. Há inadequação na utilização do verbo de ligação *é* que nesse contexto, deveria estar na terceira pessoa do plural (*são*), ocorre também a omissão do artigo determinante *as*, da conjunção aditiva *e* e do pronome pessoal *eu*. Compreende-se que SC almejou escrever: *Mas só as imagens são visuais é fácil e eu gosto*.

Já na frase *Começou libras como aprende quatorze anos*, entende-se que SC pretendeu escrever: *Começou aprender Libras com quatorze anos*, com isso, percebe-se que SC constrói sua frase de forma desordenada, contudo, foi possível resgatar o sentido da sentença. Dessa forma, observa-se que SC usa de modo inadequado a conjunção *como*, que neste caso, seria mais coerente a preposição *com*.

Na construção sintática *Chamar vai escola centro do Apoio Pedagógico de Ipiaú Bahia e CAPI de entre sala surdo, atendimento educacional especializado (AEE)*, o sujeito faz uso da conjunção aditiva *e*, uso da preposição *de* e da contração de preposição *do*. Contudo, a utilização desses conectores não produz sentido na sentença. Depreende-se que SC teve a intenção de escrever: *O Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú da Bahia- CAPI chamou-me para ir à escola, onde tem sala com surdos e Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. Nesse sentido, há inadequação na disposição dos termos na sentença. Vale ressaltar, que o sujeito utiliza a contração de preposição *do*, concordando com o gênero do nome *Apoio*, embora essa concordância não esteja adequada nesse contexto.

Na sentença *É surdo maior comunicação aprender desenvolver*, ocorre nessa sentença a omissão de vários conectivos. SC mais uma vez demonstra marcas da Libras em sua escrita, pois os verbos nessa sentença aparecem no infinitivo. Nesse sentido, considerando o contexto, entende-se que SC desejou escrever: *Os surdos são maiores, com a comunicação aprende e desenvolve*. Assim, verifica-se a omissão dos artigos determinantes *os* e *a*, da preposição *com* e da conjunção aditiva *e*. Ocorre também inadequação na utilização do verbo *ser*, que neste caso seria mais adequado utilizar a terceira pessoa do plural (*são*).

Quanto à oração *Tenho língua de sinais fluência pouco*, percebe-se que a escrita de SC está em uma fase de transição entre a Libras e a Língua Portuguesa. Nessa sentença SC omite o artigo determinante *a* antes da palavra *língua de sinais*, a preposição *com* antes do termo pouco (*a*), ocorre também inadequação quanto à concordância de gênero, uma vez que o adequado seria utilizar o termo *pouca* conforme o gênero do termo *fluência*. Desta forma, depreende-se que, nesse caso, a sentença estaria coerente com a Língua Portuguesa se fosse escrita desse modo: *Tenho a Língua de Sinais com pouca fluência*.

Nesta última sentença, *Isso, depois ate oito série conseguir interpretação a atual*, SC deixa revelado que tem bastante dificuldade no que se refere ao uso dos conectivos e a organização das sentenças em Língua Portuguesa. De acordo com o contexto, acredita-se que SC pretendeu escrever: *Com isso, depois da oitava série consegui a atual interpretação*. Nesse sentido, houve a omissão da preposição *com*, o uso inadequado do verbo que se encontra na sua forma infinitiva, que neste caso seria mais adequado utilizar *consegui*.

Apesar de ser um texto mais amplo, essa produção de SC apresenta características semelhantes aos demais textos do sujeito. Contudo, é válido salientar que SC já produz períodos mais complexos, com sentenças coordenadas ou subordinadas, diferente dos outros sujeitos da pesquisa, que produzem sentenças mais simples. No entanto, em todas as produções de SC prevalece a inadequação e omissão do uso de elementos coesivos, ele faz pouco uso desses elementos e às vezes usa de maneira inadequada não estabelecendo encadeamento ao texto.

No primeiro texto de SC, nota-se o uso adequado da preposição *com* e da contração *na*, no entanto, ocorre a omissão de determinados elementos conectivos. Desse modo, observa-se que a escrita de SC apresenta, em alguns momentos, características da estrutura da Libras, contudo, nota-se que o mesmo encontra-se em fase de interlíngua, pois em determinados momentos apresenta uma escrita com características da Língua Portuguesa, como mostra o exemplo: *Porque tenho aula*.

Na segunda produção de SC não se percebe avanço no que se refere ao uso de elementos coesivos, se comparado ao primeiro texto, visto que ambos os textos apresentam as mesmas limitações: uso inadequado de alguns elementos conectivos e a omissão de outros.

No terceiro texto, SC escreve sentenças com estruturas que ora se assemelham à Libras, ora se assemelham à Língua Portuguesa. Mesmo sendo um texto mais amplo, pode-se se dizer que, no geral, suas produções se assemelham no que diz respeito aos usos dos elementos coesivos. Há omissões de conectivos e inadequações nos usos desses elementos, demonstrando com isso, que a escrita desse sujeito continua a apresentar marcas de uma interlíngua.

5.2 REFLEXÕES ACERCA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS EM L2 POR SURDO

Nessa seção, serão abordadas algumas semelhanças e diferenças encontradas entre os sujeitos da pesquisa e suas produções. Vale lembrar que os sujeitos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento. SA está num nível de transposição da estrutura da Libras para a estrutura da Língua Portuguesa. Já SB e SC encontram-se em um nível mais avançado que SA. Desse modo, essa abordagem terá como embasamento alguns critérios que são considerados de fundamental importância para a análise da pesquisa, como: a idade, grau de escolaridade, práticas de letramento, o período de aquisição da L1. Ressaltamos que esses dados foram obtidos a partir do questionário socioeconômico.

5.2.1 A idade

De acordo com Quadros (1997a), a idade do aluno é muito importante e precisa ser considerada para que o professor faça o uso de procedimentos adequados ao ensino e contribua para o processo de aquisição da escrita dos alunos. Nesse sentido, nota-se que o fator idade pode contribuir ou não para o desenvolvimento da escrita de uma segunda língua por surdos.

Mediante a análise das produções e os dados colhidos no questionário socioeconômico, nota-se que o fator idade não foi tão relevante para perceber as diferenças ou semelhanças entre os sujeitos, uma vez que todos estão bem próximos na faixa etária de idade, SA e SB (23 anos) e SC (25 anos). No caso específico de SC, observa-se que esse fator não contribuiu muito no que diz respeito ao uso dos elementos conectivos, se comparado com as produções de SB, pois sua escrita demonstra ter mais inadequações no que se refere ao uso desses elementos. No entanto, SC já consegue produzir sentenças mais complexas, algo que nos leva a crer que a sua idade e maturidade contribuíram para esse desenvolvimento.

Contudo, se compararmos SA com SB, apesar de terem a mesma idade, um está cursando o Nível Fundamental e o outro o Ensino Médio. Com isso, é nítido o avanço de SB em sua escrita, por outro lado, para SA, o fator idade não influenciou muito no seu desenvolvimento, uma vez que ainda se encontra na fase de transposição da estrutura de uma língua para a outra.

5.2.2 Grau de escolaridade e o uso dos conectivos

Ao realizar a análise, observou-se que os sujeitos da pesquisa estão em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita. Nos textos de SA são encontrados poucos elementos conectivos, ele usa apenas: a contração *na*, o pronome relativo *que* e a preposição *de*. No entanto, somente o pronome é usado adequadamente. Já nas produções de SB, nota-se um número mais diversificado de elementos conectivos, como: a preposição *de*, *em* e *sem*, o artigo determinante *os* e os verbos de ligação *está* e *ficar*, embora, em alguns momentos traga estes elementos de forma inadequada.

Desse modo, observa-se que SB usa com mais frequência os conectivos em suas produções se comparadas às de SA. Assim, fica nítido o progresso de SB no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no uso dos elementos coesivos, já SA demonstra permanecer em um nível de transposição da estrutura da Libras para o português escrito. Nesse sentido, evidencia-se que o nível de escolaridade influencia bastante no desenvolvimento da escrita, visto que SA está cursando o último ano do ensino fundamental II e SB o último ano do ensino médio, apresentando assim diferentes níveis de aprendizado.

Já nos textos de SC, nota-se o uso de poucos elementos conectivos. No primeiro texto, SC utiliza de modo adequado a preposição *com* e a contração *na*, no entanto, ocorre a omissão de determinados elementos conectivos. No segundo texto de SC, se comparado ao primeiro, não se nota avanço, pois ocorre a omissão da maioria dos conectivos, deixando revelado que o mesmo tem muita limitação no que diz respeito ao uso dos conectivos em Língua Portuguesa. A terceira produção de SC trata-se de um texto mais extenso se comparado com as demais produções do sujeito. Há usos adequados e inadequados no que concerne à escrita do português, assim como a ausência de elementos conectivos importantes para a construção de sentidos das sentenças.

Embora SC utilize diferentes conectivos nas suas produções, às vezes, o uso desses elementos pouco contribui com o valor semântico da construção sintática, pois as sentenças aparentam estar com os termos desordenados, como mostra o exemplo: *Para casa ajuda mãe caderno atividades menos ou mais*, observa-se que SC utiliza a conjunção alternativa *ou*, algo que até então não foi encontrado em nenhuma produção dos demais sujeitos. No entanto, vale ressaltar que embora SC demonstre dificuldades em utilizar os elementos conectivos, se comparado com SA e SB, seus textos apresentam sentenças mais complexas, ele já consegue relacionar diferentes ideias na mesma frase estabelecendo a coesão, com isso, verifica-se que

o nível de escolaridade se constitui em um fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, visto que SC encontra-se no nível superior.

Além disso, ficou constatado, durante a análise, que os alunos da Educação Básica e o aluno do Ensino Superior estão em diferentes níveis de aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista que, nas produções do aluno do Nível Superior, ocorre omissão e usos inadequados dos conectivos. Assim, se comparado a SB, percebe-se que ambos estão em um nível inicial de interlíngua, no entanto, considerando o grau de escolaridade, SC demonstra avanço nas suas construções, pois ele produz sentenças mais complexas com períodos compostos. Desse modo, mesmo que em alguns momentos ele construa sentenças desordenadas e de difícil compreensão, foi possível através do contexto, resgatar o sentido do texto. Ao contrário, SA constrói sentenças em que as palavras encontram-se soltas e sem conectividade, demonstrando a presença marcante da Libras na sua escrita.

Nesse sentido, considerando que os sujeitos da pesquisa encontram-se cada um em um nível diferente de escolaridade, se compararmos os textos de SA com os textos de SB e SC é possível falar que o uso adequado dos elementos conectivos depende de um certo modo, do nível de escolaridade. Apesar de a escrita de SB demonstrar semelhanças com SC, no que se refere ao uso dos conectivos, SB usa com mais frequência, mesmo apresentando algumas limitações na sua escrita, como: o uso inadequado e a ausência de alguns elementos conectivos. No entanto, ao observarmos os textos de SC, fica revelado que quanto maior for o nível de escolaridade, o sujeito produzirá textos com estruturas mais complexas, algo bem presente nas construções de SC, ainda que nem sempre ele faça uso adequado dos elementos conectivos ou escreva sentenças ordenadas e coerentes.

Desse modo, nota-se que SA está em um nível diferente de aprendizagem se comparado com SB e SC, pois o mesmo se encontra em fase de transposição da estrutura da Libras para a estrutura do português, já SC e SB, apesar de apresentarem algumas particularidades, no geral, demonstram estar em um nível mais avançado, pois nota-se a presença de uma interlíngua.

5.2.3 A Aquisição da L1 e as implicações na aprendizagem da L2

A aquisição da linguagem é essencial ao ser humano, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p.13) “as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”. Desse modo, a língua de sinais é a língua natural da comunidade surda, portanto, deve ser a primeira língua da criança surda, no caso do Brasil tem-se a Libras como a primeira língua da comunidade surda.

Nesse sentido, ao realizar a análise, nota-se que SA, SB e SC adquiriram sua língua materna tardiamente, SA afirma tê-la adquirido por volta dos 15 anos de idade na escola e SC por volta dos 10 a 14 anos de idade, seu primeiro contato foi na comunidade. Já SB adquiriu a sua língua materna na escola, por volta dos 6 ao 9 anos de idade. No que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, SA adquiriu entre os 06 e 09 anos de idade, ou seja, antes da aquisição da sua língua materna. No entanto, SB e SC afirmaram tê-la adquirido entre os 10 a 14 anos de idade, posterior a aquisição da sua primeira língua.

Com isso, percebe-se que SC sofreu atraso tanto na aquisição da sua língua materna, quanto na aprendizagem de sua segunda língua, uma vez que a aquisição de uma língua no tempo adequado e em ambiente favorável, pela criança surda, contribuirá para que a aquisição e o seu desenvolvimento ocorra de modo efetivo. Por outro lado, SB que adquiriu a sua língua materna por volta dos 6 ao 9 anos de idade, apresentou melhor desenvolvimento na aprendizagem de L2 e no uso dos elementos conectivos, se comparado aos demais sujeitos. Nesse contexto, podemos perceber que, quanto mais cedo a criança for exposta a sua língua materna, ela receberá o input linguístico necessário para seu aprendizado e terá mais facilidade para aprender a escrita de uma segunda língua.

Esses dados demonstram que o período de aquisição da L1 é de suma importância para a aprendizagem de uma segunda língua, visto que a ausência ou aquisição tardia dessa língua provoca implicações no processo de aquisição da L2 por surdos. Scliar-Cabral (apud QUADROS, 1997b, p.85) “observa que a não-exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da aquisição precoce da língua de sinais (no caso dos surdos brasileiros, a Libras) pela criança surda, pois, ao apropriar-se e internalizar os conhecimentos e a estrutura que compõe o

funcionamento dessa língua, ela terá melhores condições para se desenvolver no momento da apropriação da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

No entanto, de acordo com Guarinello (2007, p.57), “vários outros estudos caracterizaram as construções escritas de sujeitos surdos como atípicas e relacionam essa diferença ao pouco conhecimento desses sujeitos a respeito da língua portuguesa e à interferência da língua de sinais”. Desse modo, percebe-se que o ensino e aprendizagem da escrita por uma criança surda envolve vários fatores e acontece de forma distinta, que poderão ou não facilitar o desenvolvimento das habilidades essenciais ao aluno surdo, uma vez que é normal, no decorrer da aprendizagem de uma segunda língua, que os surdos apresentem dificuldades e algumas inadequações, visto que “a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social”. (SILVA, 2001, p.48). Portanto, surdos e ouvintes terão como ponto de partida a língua que já dominam para ter acesso a uma língua escrita, considerando que se trata da aprendizagem de uma língua de modalidade diferente da sua. Assim, Silva (2001) enfatiza que as dificuldades dos surdos, no momento da aprendizagem de qualquer disciplina, estão associadas às estruturas linguísticas da língua de sinais e da Língua Portuguesa que não são bem desenvolvidas, o que reflete em sua educação como um todo.

Desse modo, Santos (2009) ressalta que a escrita inicial desses sujeitos apresenta algumas limitações no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, esses desvios estão relacionados à combinação da estrutura da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, algo que segundo a autora pode acontecer com qualquer pessoa que esteja aprendendo uma língua escrita.

5.2.4 Práticas de letramento

Ao observarmos às práticas de letramento nas quais os sujeitos foram inseridos durante o período de aquisição, podemos entender de que maneira estes sujeitos realizam a produção escrita. Nesse sentido, levando em consideração que os sujeitos encontram-se em diferentes níveis de aprendizagem, torna-se indispensável observarmos algumas informações obtidas por meio do questionário socioeconômico, no intuito de compreender de que forma as práticas de letramento influenciam ou não nesse desenvolvimento.

SA e SB afirmam sempre terem estudado em Escola Pública, SA recebe apenas reforço em Libras, no entanto, realiza suas atividades sozinho, sem ajuda de familiares ou

outras pessoas, considera ler e escrever importante, pois “ajuda aprender mais”. Além da escola, SA lê e escreve em casa, no entanto, com pouca frequência. Já SB nunca recebeu reforço escolar, a única ajuda que recebe é de seus irmãos para a realização das atividades, considera ler e escrever muito importante, SB ler e escreve em casa e na escola com muita frequência.

SC por sua vez, sempre estudou em escola pública e nunca recebeu reforço escolar, recebia ajuda apenas de seus irmãos, considera ler e escrever muito importante, por isso estuda sempre, SC lê e escreve em casa com pouca frequência, gosta de ler notícias e jornais.

Assim, observa-se que todos os sujeitos da pesquisa sempre estudaram em escolas públicas e não recebem reforço escolar, apenas SA recebe reforço no aprendizado da Libras. Com isso, nota-se que os sujeitos, não têm contato com a leitura e a escrita em outras agências de letramento que não seja o ambiente familiar e a escola, algo que influencia bastante no processo de desenvolvimento de uma segunda língua, visto que a não exposição desses sujeitos a outras práticas de letramento acarretará em possíveis dificuldades no momento da aprendizagem da sua escrita.

De acordo com Magda Soares (2009, p. 47), o letrado assume “um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, as diferentes práticas nas quais os sujeitos estão inseridos e as habilidades que são adquiridas em outras agências de letramento, se caracterizam como um fator primordial para o desenvolvimento em seus diversos níveis de aprendizado, principalmente na construção da sua identificação sociocultural, isto é “estarem inseridos em um ambiente social, que permitirá a compreensão das diferenças que existe entre a sua língua e as demais línguas” (SILVA, 2001, p. 48).

Desse modo, através das diferentes práticas de letramento, o sujeito adquire uma condição social diferente, transformando o meio em que vive e ao mesmo em que é transformado. No entanto, ao analisar os textos de SA, SB e SC, se considerarmos que nenhum está inserido em outras práticas de letramento que não seja a escola e a família, compreende-se as dificuldades que os sujeitos apresentaram no momento de construção de seus textos, visto que essas diferentes práticas são fundamentais para seu desenvolvimento social, cultural e acadêmico. Considerando que SA e SC praticam a leitura e a escrita somente em casa e com pouca frequência, entende-se o porquê que SB apresenta um desenvolvimento melhor no que se refere ao uso dos elementos conectivos em Língua Portuguesa, uma vez que

SB afirma ler com muita frequência em casa e na escola, algo que com certeza contribuiu para o seu avanço.

Já SA, por sua vez, além de não ler e escrever com muita frequência, não conta com a ajuda de ninguém em casa para realizar suas atividades, diferente de SB e SC que contam com a ajuda de seus irmãos nas atividades. Isso comprova mais uma vez que SA está em um nível de aprendizagem da escrita diferente de SB e SC, pois as suas produções deixam revelado sua limitação no que diz respeito à organização sintática e ao uso dos elementos coesivos. Isso demonstra que as práticas de letramento contribuem para que o surdo tenha êxito no momento da apropriação da escrita da Língua Portuguesa como sua segunda língua. Para Guarinello (2007, p.55), “a imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nessa modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas.” Assim, é de fundamental importância para que ocorra o desenvolvimento da escrita, um ambiente apropriado que garanta o contato contínuo do indivíduo com a escrita, por meio de atividades significativas e contextualizadas. O surdo precisa ter oportunidade de manter contato com a leitura e a escrita de diversas maneiras e em todas as ocasiões que forem possíveis, para que ocorra o desenvolvimento da sua escrita de modo pleno e satisfatório.

5.2.5 Fases de interlíngua dos sujeitos

Ao analisarmos os diversos textos dos sujeitos da pesquisa, foi possível notar vestígios de uma interlíngua em algumas produções, interlíngua essa que segundo Brochado (2003), trata-se de uma língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em determinado momento de aprendizagem.

Assim, verificou-se que SA não está em fase de interlíngua, o que ocorre é a transposição da estrutura da Libras para a estrutura da Língua Portuguesa, isso acontece em todos os seus textos. Conforme Brochado (2003, p.308), nesse estágio de interlíngua I, nota-se a utilização predominante de estratégias de transferência da língua de sinais para a escrita da Língua Portuguesa. Já nos textos de SB, observou-se em suas construções, sentenças com estruturas que ora se assemelham a Libras, ora se assemelham a Língua Portuguesa, demonstrando com isso, que o mesmo encontra-se em fase de interlíngua.

Do mesmo modo, os textos de SC apresentam sentenças que estruturalmente não pertencem a Libras e nem a Língua Portuguesa, semelhante a SB, ele está em fase de uma interlíngua II, apesar de a idade e a escolaridade dos sujeitos serem diferentes. Que segundo Brochado (2003, p.308), é um estágio em que percebe-se a utilização de estruturas linguísticas da Libras e o uso desordenados de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo.

Nesse sentido, nota-se que é comum na escrita inicial dos surdos, que eles apresentem algumas inconformidades, no entanto, esses desvios não podem ser considerados como erros, mas, como características de um aprendiz de uma segunda língua. Desse modo, compreendemos que os desvios e interferências na escrita de uma segunda língua por surdos ocorrem pela interferência da língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros, a Libras. Portanto, é preciso levar em conta, no processo de construção de sentido dessa escrita, o lugar social desse sujeito e o contexto de produção, tentando sempre resgatar elementos que possibilite atribuir sentido e compreensão aos textos.

5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise da pesquisa, ficou evidente que os fatores que tem mais interferência no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua por surdos são o grau de escolaridade e o período da aquisição da L1 e as práticas de letramento, visto que esses fatores influenciaram de modo significativo no desenvolvimento de alguns sujeitos da pesquisa. No que diz respeito a escolaridade, nota-se que tanto SB quanto SC tiveram avanços, visto que ambos apresentam desenvolvimento na sua escrita, reafirmando assim, a importância desse fator, no entanto, SA não se percebe muito avanço.

Já no que concerne ao período de aquisição da L1, observa-se que SB foi o que mais se desenvolveu no uso dos elementos conectivos em Língua Portuguesa, no entanto, apesar de SC fazer pouco uso desses elementos, a sua escrita demonstra um grande diferencial, no que se refere à construção das sentenças, pois o mesmo já consegue construir sentenças mais estruturadas e complexas. SA, por sua vez, se mantém com pouco progresso, com isso, a escrita de SB nos revela a importância da aquisição precoce da língua materna para o processo de aprendizagem de uma segunda língua por surdos, visto que é a partir dessa língua que os surdos vão se desenvolver no momento da apropriação da escrita.

No que diz respeito às práticas de letramento, percebe-se que nenhum dos sujeitos da pesquisa teve contato com outras agências de letramento que não fosse o ambiente familiar e a escola, algo que influenciou bastante no desenvolvimento. Pois, a não exposição desses sujeitos a outras agências de letramento, acarretará em possíveis dificuldades no momento da aprendizagem da escrita de uma segunda língua. Assim, é imprescindível que o surdo esteja em contato com ambientes linguísticos que proporcione um input adequado e de qualidade, que o auxilie no momento do desenvolvimento e apropriação da escrita.

6 CONCLUSÃO

A aquisição de uma língua de sinais como primeira língua tem um papel fundamental no momento da apropriação de uma L2 pelos sujeitos surdos. No entanto, na maioria das vezes esse processo não acontece mediado por esta língua, o que acarreta em uma escrita diferente, pelo fato dos surdos utilizarem uma língua de modalidade distinta da sua, ou seja, uma língua oral/auditiva. Com isso, já é de se esperar que esta escrita apresente traços e características diferentes daquelas apresentadas pelo ouvinte, que utilizam a mesma língua na escrita e na oralidade.

Sob essa ótica, este trabalho procurou discutir o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual na escrita de surdos do município de Amargosa-BA. Os sujeitos da pesquisa foram três alunos surdos, sendo dois da Educação básica e um do Ensino Superior. Para a realização do processo investigativo, foi necessária uma revisão teórica abordando a língua de sinais, em específico a Libras (visto que se trata de uma língua indispensável para o desenvolvimento dos sujeitos surdos), e refletindo acerca da constituição e legitimidade da Libras. Além disso, descreveram-se os aspectos estruturais da Libras, no que diz respeito ao plano fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. Discutiu-se também acerca do processo de aquisição da L1 por surdos, a aprendizagem da L2 e as interferências da língua de sinais na aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, o trabalho apresentou as etapas da pesquisa, destacando a escolha do local, os sujeitos da pesquisa, os mecanismos para a coleta dos textos e o perfil dos sujeitos. Por fim, realizou-se a análise dos textos e uma breve reflexão acerca dos resultados da pesquisa.

Ao analisar os textos coletados, percebemos que os surdos têm algumas dificuldades no momento da aprendizagem da L2. A aprendizagem de uma segunda língua por sujeitos surdos envolve vários fatores, dentre eles evidencia-se a importância da língua de sinais na aprendizagem da escrita por surdos, pois será uma língua que servirá como base para adquirir outros conhecimentos. Contudo, para que esse desenvolvimento aconteça, é imprescindível a interação com um ambiente linguístico que ofereça um *input* adequado e de qualidade.

Na pesquisa ficou comprovado que o domínio da língua de sinais é de suma importância para a aprendizagem da escrita, visto que os sujeitos da pesquisa que adquiriram a Libras antes ou de modo concomitante à aprendizagem da Língua Portuguesa apresentaram melhores resultados.

Verificou-se que, em determinados momentos, as produções dos sujeitos da pesquisa apresentaram alteração de sentido ou incompreensão, devido à ausência ou ao uso inadequado de alguns elementos conectivos, contudo é necessário se levar em conta que na escrita inicial desses sujeitos é comum apresentarem essas inadequações. No entanto, é preciso entender que, mesmo que essa produção escrita não apresente tais elementos, isso não quer dizer que o texto não tenha coerência, pois é imprescindível que aqueles que se atenham a leitura desses textos, tenham habilidades de encontrar elementos no texto que permita a compreensão e a construção de sentido, levando sempre em conta o contexto e o lugar de produção.

Nesse sentido, os objetivos propostos no início da pesquisa foram atingidos, demonstrando que na escrita inicial de sujeitos surdos é comum ocorrer omissões ou inadequações quanto ao uso dos elementos conectivos, no entanto, essas limitações encontradas nos textos dos sujeitos da pesquisa, não impediram que os mesmos fossem compreendidos, pois foi possível atribuir sentido aos textos.

Ao analisar os textos produzidos pelos surdos que residem em Amargosa percebemos também, que o processo de aprendizagem da L2 ocorre semelhante aos descritos nas demais pesquisas, pois na tentativa de apropriar-se da escrita, estes sujeitos cometem algumas omissões ou inadequações em suas produções, se distanciando da escrita padrão do português. No entanto, essas limitações e dificuldades no momento das produções, se atribui ao fato de que muitas vezes estes sujeitos não têm a Libras como a sua língua de instrução e, não são expostos a outras agências de letramento que não seja a escola e a família, as quais apresentam grandes implicações no desenvolvimento da escrita pelos sujeitos.

Observou-se, também, interferências da Libras no momento da aprendizagem da Língua Portuguesa pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que, na tentativa de atingir a língua alvo, esses sujeitos fazem transferências da estrutura da Libras para a estrutura da Língua Portuguesa para realizar suas produções escritas, gerando uma interlíngua.

Portanto, essa pesquisa pode contribuir com profissionais que trabalham com o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos e que desejem conhecer um pouco mais sobre as peculiaridades desses sujeitos no momento de produção da sua escrita. Visa ainda promover a reflexão acerca das práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para este ensino, fomentando possíveis mudanças nas metodologias usadas no processo de construção da escrita desses sujeitos. Assim, o ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ser voltado para as especificidades dessa língua, considerando que se trata de uma língua visuoespacial. As atividades devem ser interessantes e significativas, buscando sempre

adequar-se à realidade dos sujeitos surdos. Nesse sentido, as limitações encontradas na escrita dos surdos não mais servirão para rotular esses sujeitos, mas para nortear as futuras práticas pedagógicas no momento de ensino de uma L2.

Por fim, o trabalho também objetiva promover um novo olhar por parte dos professores e leitores acerca dos textos produzidos por surdos. É imprescindível que tenham mais pesquisas que abordem o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita por surdos, pois são poucos os trabalhos realizados no município de Amargosa nessa perspectiva. Além disso, contribuirá para futuras pesquisas de graduandos que queiram se debruçar no estudo da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: Coesão e Coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDÃO, Flávia. *Dicionário Ilustrado de Libras: Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Global, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 13 Mai. 2016.
- 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>. Acesso em: 13 Mai. 2016.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese (Doutorado). São Paulo: Assis, 2003. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102476/brochado_smd_dr_assis.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 de ago. 2016.
- 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.
- FELIPE, Tanya Amara. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4).
- FERNANDES, Sueli F. *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letamentos-surdos_2006.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2016.
- 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 sujeito surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: *desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Viviam Edite. (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em:

http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%20%202001.pdf. Acesso em: 19 jun. 2016.

KOCH. Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2013.

PIZZIO, Aline; QUADROS, Ronice Muller. *Aquisição da Língua de Sinais*. Florianópolis: 2011. Disponível em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto Base Aquisição de línguas de sinais.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto%20Base%20Aquisi%20de%20l%20guas%20de%20sinais.pdf). > Acesso em: 19 jun. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngüe para Surdos*. 21 a 23 de julho de 1997a. P.70-87. Disponível em:

<<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/contexto.pdf>> Acesso em: 24 maio 2017.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. ; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

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

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.

SALLES, Heloisa Maria M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004. 1v.

_____. ; et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004.2v.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. *Os mecanismos de textualização no gênero redação escolar produzido por uma criança surda*. Revista Prolíngua, 2008. UFPB. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13404/7608>. Acesso em dia 11 de set. 2017.

SANDÍN, Esteban Maria da Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

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.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez. 2007. p.123.

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*. 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Prezado (a) Sr. (a) Diretor (a)

Com o objetivo de investigar o processo de aprendizagem da língua escrita por surdos, estamos desenvolvendo uma pesquisa acerca das “*A escrita de sujeitos surdos do município de Amargosa-BA: Um olhar sobre aspectos de coesão textual*”. Sem dúvida, diante de tantos questionamentos acerca da escrita do aluno surdo, faz-se necessária uma análise mais detalhada para discutir o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual na escrita de sujeitos surdos do município de Amargosa-BA.

Para a realização da pesquisa será necessária a observação de algumas aulas, visando perceber o contato dos alunos tanto com a LIBRAS quanto com a Língua Portuguesa em modalidade escrita. Também será indispensável a coleta de textos produzidos por alguns alunos, bem como a aplicação de questionários com os discentes.

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado na monografia de Graduação em Letras/Libras (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) da aluna Ana Claudia de Souza Prado. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador nem para os colaboradores da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora

RG

CPF

E-mail

Telefones para contato

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____
_____, diretor (a) do Colégio____
após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos,
não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização
da pesquisa, autorizando a aluna Ana Claudia de Souza Prado a fazer a triagem dos
colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o
que contribuirá para a investigação do tema: *A escrita de sujeitos surdos do município
de Amargosa-Ba: um olhar sobre aspectos de coesão textual.*

Amargosa.....de.....de.....

Assinatura do representante da instituição

APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do cadastro nº _____, como diretor(a) do autorizo Ana Cláudia de Souza Prado, aluna do Curso de Graduação em Letras/Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o que contribuirá para a investigação do tema *A escrita de sujeitos surdos do município de Amargosa – BA: Um olhar sobre aspectos de coesão textual*. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa; não havendo nenhum benefício financeiro para o pesquisador, nem para os colaboradores da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) diretor (a) da instituição

APÊNDICE D – MODELO DE CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS

CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado (a) Sr. (a)

Com o objetivo de investigar o processo de aprendizagem da língua escrita por surdos, estamos desenvolvendo uma pesquisa acerca das “*A escrita de sujeitos surdos do município de Amargosa – BA: Um olhar sobre aspectos de coesão textual.* Sem dúvida, diante de tantos questionamentos acerca da escrita do aluno surdo, faz-se necessária uma análise mais detalhada para discutir o processo de aprendizagem da escrita do português por sujeitos surdos, analisando aspectos de coesão textual na escrita de surdos do município de Amargosa-BA. Para a realização da pesquisa será necessária a coleta de textos produzidos por seu filho ou dependente durante as aulas. Portanto, solicitamos vossa autorização para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores nem à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a vossa autorização.

Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos de pesquisa e divulgado na Monografia de Graduação em Letras/Libras (Universidade Federal do Recôncavo Bahia) da aluna Ana Claudia de Souza Prado. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador nem para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora

E-mail

Telefones para contato

APÊNDICE E – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Pelo presente, eu, _____,
portador (a) de CPF nº _____, após a leitura da Carta de Informação e ciente dos procedimentos propostos, autorizo Ana Claudia de Souza Prado, aluna do Curso de Graduação em Letras/Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a coletar textos produzidos por meu filho ou dependente, _____; o que contribuirá para a investigação do tema *A escrita de sujeitos surdos do município de Amargosa – BA: Um olhar sobre aspectos de coesão textual.*

Amargosa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pai ou responsável

APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PESQUISADORA: ANA CLAUDIA DE SOUZA PRADO

ORIENTADORA: PROFª DRª 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 como tema *A escrita de sujeitos surdos do município de Amargosa – BA: Um olhar sobre aspectos de coesão textual*. Desse modo, a veracidade das respostas e a devolução deste questionário são necessárias e indispensáveis para a 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 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALDADE ESCRITA

Com qual idade você começou a aprender a Língua Portuguesa?

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

A aprendizagem da Língua Portuguesa aconteceu:

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

Onde começou a aprender a Língua Portuguesa?

- Em casa
- Na escola

Quem o(a) auxiliou durante a aprendizagem 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?

ANEXOS

ANEXO A – PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS, COLETADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA.

Sujeito A

1-Observe a figura e produza seu texto.

olho construção homem na
 mão alvaraz vai corria sempre
 tem construção pessoas muita
 coisa quem obra pentes sendo
 nascimento linda feliz

1- Observe a imagem e crie um pequeno texto sobre A Arca de Noé.
 Você pode criar um título para seu texto.

Voar para elefante antes água
 sair do mar que espiral
 gale espiral vai lástima
 vão pessoas corral nos quero
 in colina susto tudo muita
 parece barris espiral melada
 meu mata por mar bola
 nada in andar onça barril
 espiral ussa shu seu geta
 ovelha

E A HISTÓRIA CONTINUA...

OBSERVE A GRAVURA ABAIXO E CONTINUE A HISTÓRIA.



Continue a história usando sua imaginação.

Jozinho e o seu papagaio picote estavam pescando, quando de repente...

Vare para Jozinho e irmãs tem
espanto por mais Jozinho e irmãs tem
pêxe quero tudo Jozinho e irmãs
papagaio água mata a mãe
rapido irmãs para 8:00 agora
comer o

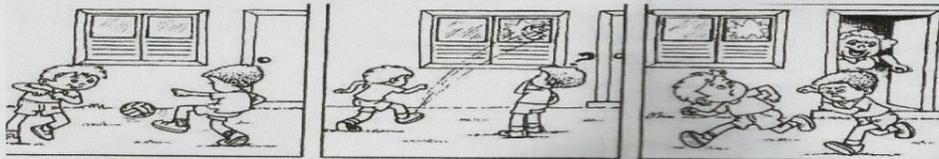
Sujeito B

Portugues



As mulheres trabalham fazendo,
cavando. Trabalho calma, silêncio sem grama
porque precisam muito trabalhar todos os dias.
Usando roupa de seda

1- Observe a sequência de imagens abaixo e conte uma história.



O menino gente ficar a brincar mais
porta de jante quebrar menino ter
medo.

A mulher ouvir via porta de jante
quebrar ela está raiva.



Escrevendo bilhetes

2- Agora é sua vez de escrever um bilhete para alguém.

Não esqueça de colocar o nome da pessoa que vai receber o bilhete.

Oi tudo bem? Mãe eu gosto de você. Sou
 doce nem amargo dormir eu sinto com
 beijo,

Sujeito C

Não pode jogar futebol hoje tarde com você
 sua campo

Porque tenho aula começar apresentar, gente
 se jala hoje na universidade.

Ana Luisa

, marcel de fequie Bahia, 23 anos, o
 moro Amargosa, profissões estudante universidade de
 curso o letras letras, 2 semestre UFRB.



Abriam o tema de ensino, qualidade de ensino e ensino e
depois disso fomos para Bahia, o campo de casa e desde de-
pois criança e criança sempre vai escola está campo,
está sala durante todo, apenas e ensino sempre vai escola
mesmo isso mas qualidade normal, professor e qual aplica
mesmo ajuda português é uma escrita não entendo,
preciso próximo hábil todo, para casa ajuda mãe
caderno atividades mesmo ou mais escola outro mudou
vamos cidade primeira Bahia, mais difícil porque os professores
qual, preciso lendo livro é não saber, mas há diferença é
visual fácil gosto, começou livros como aprende quatorze
anos e chamar vai escola centro do Apoio Pedagógico de
Apiaú Bahia e CAPI de mãe sala ensino, atendimento educa-
cional especializado (AEE) e ensino maior concentração
aprendem desenvolver. Também língua de sinais fluência por-
co uma, depois até oito hábil conseguiu interpretar a atual.