



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

**ARLETE FERREIRA DOS SANTOS**

**AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS  
DE AMARGOSA-BA**

Amargosa

2016

**ARLETE FERREIRA DOS SANTOS**

**AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS  
DE AMARGOSA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira da UFRB.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Fernanda Maria Almeida dos Santos

Amargosa  
2016

**ARLETE FERREIRA DOS SANTOS**

**AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO POR  
SURDOS DE AMARGOSA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial de obtenção do grau de Licenciatura em Letras Libras/Língua Estrangeira na área de Língua Brasileira de Sinais- Libras do programa de graduação em Licenciatura da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

Aprovado em 18 de Fevereiro de 2016.

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

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

Midian Jesus de Souza M. Jesus  
Bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e Licenciada em  
Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com o dom da vida e com a sabedoria, por ter me iluminado e abençoado, dando-me força e coragem para a concretização desse sonho.

À minha mãe, Maria; aos meus irmãos Alvino, Alvina, Sirley; e à minha sobrinha Kailane, pelo apoio e imenso amor.

Ao meu esposo Diego, por ter acreditado no meu potencial, pelo companheirismo e incentivo na realização de mais esta etapa de minha vida.

À minha filha Geovana, presente enviado por Deus, que veio para iluminar cada instante da minha vida, tornando a caminhada mais suave.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Fernanda Maria Almeida dos Santos, pelo carinho, dedicação, disponibilidade e condução cuidadosa desse trabalho.

Aos professores do Curso de Letras Libras/Língua Estrangeira, com os quais tive a oportunidade de crescer e amadurecer pessoal e intelectualmente.

A todos os meus colegas e amigos do Curso, principalmente a Simone, pela amizade, carinho, dedicação e companheirismo em todas as horas; a Viviana, pelo carinho e paciência; e a Joseni, pelos sorrisos e momentos de descontração.

Aos informantes surdos que colaboraram com esta pesquisa, pois sem eles esse trabalho não poderia se realizar.

Enfim, a todos que torceram por mim.

## RESUMO

O presente trabalho investiga a aquisição do sistema verbal do português escrito por surdos, com o intuito de investigar o processo de apropriação dos verbos na escrita de sujeitos surdos amargosenses, tendo como objetivos específicos verificar se há o emprego da flexão e da concordância verbal na escrita dos sujeitos surdos, bem como observar se ocorre interferência da Libras na escrita desses sujeitos. Para isso, foram selecionados dois alunos surdos do Colégio Estadual Pedro Calmon, com idades de 23 e 25 anos. Os textos coletados para a pesquisa são do gênero “conto”, “autobiografia”, “poema” e “dissertação” e foram analisados qualitativamente, observando-se o uso da flexão e da concordância verbal. Verificamos que há interferências da Libras na produção escrita dos sujeitos da pesquisa, além da existência de dificuldades dos sujeitos surdos na compreensão e no desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita, que possui estrutura distinta da Libras. Também verificou-se que os surdos podem aprender uma segunda língua na modalidade escrita, desde que essa seja lecionada como segunda e não primeira língua. Portanto, ainda que haja algumas alterações morfosintáticas presentes na escrita desses sujeitos, conclui-se que essas alterações não são decorrentes de aspectos patológicos, mas provenientes de um processo por meio do qual o sujeito reflete sobre a língua, transferindo para a escrita a estrutura da Libras.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Interlíngua. Língua Portuguesa. Surdos. Verbo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Exemplo de fonema na Libras.....	17
Figura 2 Exemplo de sinal elaborado com base na palavra em Língua Portuguesa- Flor.....	19
Figura 3 Exemplo de sinal composto na Libras- Capela.....	19
Figura 4 Exemplo de sinal composto na Libras- Escola.....	20
Figura 5 Exemplo de sentença SVO na Libras.....	21
Figura 6 Exemplo de verbos simples na Libras.....	44
Figura 7 Exemplo de verbos com concordância na Libras.....	44
Figura 8 Exemplo de verbos espaciais na Libras.....	44
Figura 9 Exemplo de referentes presentes.....	45
Figura 10 Exemplo de referentes ausentes.....	45
Figura 11 Exemplo de loc espacial.....	46
Figura 12 Exemplo de tempo “presente”.....	47
Figura 13 Exemplo de tempo “ futuro próximo”.....	47
Figura 14 Exemplo de tempo “futuro distante”.....	47
Figura 15 Exemplo de tempo “passado”.....	48
Figura 16 Exemplo de tempo “passado distante”.....	48
Figura 17 Exemplo de primeira pessoa do singular: Eu.....	48
Figura 18 Exemplo de segunda pessoa do singular: Você/Tu.....	49
Figura 19 Exemplo de terceira pessoa do singular: Ele(a).....	49
Figura 20 Exemplo de verbo direcional.....	50
Figura 21 Exemplo de verbo direcional revertido.....	50
Figura 22 Exemplo de verbo não-direcionais.....	51
Figura 23 Exemplo de aspecto pontual.....	51
Figura 24 Exemplo de aspecto durativo.....	51

Figura 25 Exemplo de aspecto continuativo.....	52
Figura 26 Exemplo de aspecto iterativo.....	52
Figura 27 Exemplo de aspecto distributivo exaustivo.....	52
Figura 28 Exemplo de aspecto distributivo específico.....	53
Figura 29 Exemplo de aspecto distributivo: não específico.....	53
Figura 30 Exemplo de aspecto distributivo com movimento incessante.....	53
Figura 31 Exemplo de aspecto distributivo ininterrupto.....	54
Figura 32 Exemplo de aspecto distributivo com movimento habitual.....	54
Figura 33 Exemplo de aspecto distributivo com movimento contínuo.....	54
Figura 34 Exemplo de aspecto distributivo com movimento duracional.....	55

## LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

- AL – Aquisição da Linguagem
- ASL – American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
- GU – Gramática Universal
- L1 – Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- L2 – Língua Portuguesa
- LAD – Language Acquisition Device
- LAL – Língua Alvo
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- LN – Língua Nativa
- LSUK – Língua de Sinais Urubus-Kaapor
- MTA – Modo-temporais
- NP – Número-pessoal
- OSV – Objeto, Sujeito e Verbo
- OSV – Objeto, Sujeito e Verbo
- OV – Objeto e Verbo
- SOV – Sujeito, Objeto e Verbo
- SV – Sujeito e Verbo
- SVO – Sujeito, Verbo e Objeto
- VO – Verbo e Objeto
- VOS – Verbo, Objeto e Sujeito



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 AS LÍNGUAS DE SINAIS E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS.....</b>	<b>13</b>
2.1 LIBRAS E SEU STATUS DE LÍNGUA NATURAL.....	14
2.2 A ESTRUTURA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	16
2.3 AQUISIÇÃO DA LIBRAS POR CRIANÇAS SURDAS.....	23
<b>3 APRENDIZAGEM DO SISTEMA VERBAL EM L1 E L2 PELOS SUJEITOS SURDOS.....</b>	<b>31</b>
3.1 COMO O SURDO APRENDE A ESCRITA DE L2?.....	32
3.2 IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS NO APRENDIZADO DE L2 POR SURDOS.....	38
3.3 O SISTEMA VERBAL DA LIBRAS VERSUS O SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS.....	43
3.3.1 A aquisição do sistema verbal em L1 por surdos.....	58
3.3.2 Apropriação do sistema verbal em L2 por surdos.....	61
<b>4 PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
4.1 A PESQUISA.....	63
4.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	65
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
4.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	67
4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	67
4.6 A ANÁLISE DOS DADOS.....	68
<b>5 AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SUJEITOS SURDOS AMARGOSENSES: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS.....</b>	<b>71</b>
5.1 PRODUÇÕES DO SUJEITO A.....	71
5.2 REFLEXÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL EM L2 PELO SUJEITO A.....	80

5.3 PRODUÇÕES DO SUJEITO B.....	81
5.4 REFLEXÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL EM L2 PELO SUJEITO B.....	89
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>100</b>
APÊNDICE A -MODELO DE FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO.....	101
APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as línguas de sinais são consideradas sistemas linguísticos abstratos, constituídos por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semântico-pragmáticas e discursivas próprias, naturais às comunidades de sujeitos que a utilizam. Contudo, o reconhecimento das línguas de sinais como línguas que possuem regras gramaticais próprias ocorreu somente a partir da década de 1960, por meio dos estudos de Stokoe. Desde então, tais línguas passaram a ser estudadas por linguistas do mundo inteiro, os quais tiveram como propósito compreender a estrutura e a aplicação dessas línguas na educação e na vida do sujeito surdo. Esses estudos comprovaram que a criança surda precisa adquirir uma língua de sinais para que possa construir um sistema linguístico abstrato, o qual será pré-requisito para a aprendizagem de uma língua oral-auditiva na modalidade escrita (sua segunda língua).

Além de apreender uma língua de sinais é, sem dúvida, de fundamental importância que o sujeito surdo aprenda a língua escrita do país em que reside, pois essa proporciona ao mesmo o contato com a língua da comunidade oral-auditiva, possibilita a interação entre surdos e ouvintes, bem como promove a ampliação do conhecimento, no que se refere ao universo sociointerativo. Entretanto, o ensino do português para surdos torna-se uma tarefa árdua, considerando que há afirmações de que muitas dificuldades encontradas por esses sujeitos na produção da escrita seriam provenientes de interferências causadas pela estrutura da sua língua de sinais. Nesse sentido, a escolha em investigar a aquisição do sistema verbal do português escrito por surdos sucedeu do fato de que alguns problemas na educação dos surdos ocorrem por meio de como a sua língua materna interfere no aprendizado da escrita desses sujeitos.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral buscar investigar o processo de aquisição do sistema verbal do português escrito por surdos amargosenses, tendo como objetivos específicos identificar se há o emprego da flexão e da concordância verbal na escrita dos sujeitos surdos, bem como verificar se ocorre interferência de primeira língua (Libras) na escrita desses sujeitos. Compreende-se, também, a necessidade de o sujeito surdo ter contato com a produção escrita, pois essa é mais uma forma que permite a esses sujeitos ressignificar as condições de indivíduos singulares e pertencentes a um grupo no convívio social. Além disso, buscaremos desvendar a questão problema: de que forma a língua de sinais corrobora ou interfere na aquisição do sistema verbal do português escrito por surdos amargosenses?

Assim, esse trabalho tem como finalidade ressaltar a importância da aquisição de uma língua de sinais e de uma língua oral-auditiva (na modalidade escrita) pelos sujeitos surdos como meio de comunicação entre esses e os ouvintes, bem como instigar uma conscientização no corpo docente para que possam pensar em propostas pedagógicas que possam amenizar as dificuldades que o sujeito surdo possui no processo de aquisição do sistema verbal do português escrito.

Nesse sentido, os primeiros capítulos destacam o processo de aquisição da linguagem, tanto em Língua de Sinais Brasileira (L1) quanto em Língua Portuguesa (L2), pelo sujeito surdo. O capítulo 2, intitulado “As línguas de sinais e a aquisição da linguagem por surdos” descreve brevemente a Língua Brasileira de Sinais e trata do processo de aquisição da linguagem pela criança surda, tanto no que diz respeito à aquisição de uma língua de sinais, quanto no que se refere à aprendizagem da modalidade escrita de uma segunda língua (neste caso, a Língua Portuguesa). É válido destacar que esse capítulo está subdividido em três seções. A primeira – Libras e seu status de língua natural – discorre sobre a valorização das línguas de sinais como línguas naturais que atendem a todas as regras linguísticas de uma língua genuína, seja na fonologia, na morfologia e na sintaxe, seja no léxico, nos aspectos semântico-pragmáticos e na habilidade de construir ilimitadas sentenças. Na segunda – A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – faz-se uma descrição da estrutura da Libras, utilizada pela maioria dos surdos brasileiros, enfatizando a importância dessa língua na vida do sujeito surdo. E, na terceira seção – Aquisição da Libras por crianças surdas – destacam-se as principais teorias e abordagens de aquisição da linguagem, principalmente por crianças surdas. Também se discorre sobre os estágios de desenvolvimento da linguagem por crianças surdas inseridas em um ambiente linguístico adequado. Essas discussões são, sem dúvida, de fundamental importância para se entender como se dá o processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda, bem como para se destacar a importância da aquisição de uma língua de sinais, em um período o mais precoce possível, para que suceda o natural desenvolvimento de aspectos cognitivos e uma apropriada integração social.

No que se refere ao capítulo 3, intitulado “A aprendizagem do sistema verbal em L1 e L2 pelos sujeitos surdos”, faz uma abordagem sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos (na modalidade escrita), especialmente sobre a apropriação dos verbos pela criança surda, refletindo sobre os estágios e desenvolvimento da linguagem pelo surdo e enfatizando a importância de a criança estar inserida em um ambiente linguístico favorável. A primeira

seção – Como o surdo aprende a escrita de L2? – discute o processo de aprendizagem da escrita pela criança surda, o qual é mediado por meio de uma língua de sinais. A segunda seção – Implicações da aquisição da Libras no aprendizado de L2 por surdos – tece comentários acerca da interferência da Libras e de uma interlíngua - língua de transição entre a Libras e a Língua Portuguesa - no processo de aprendizagem da L2 por surdo. E, por fim, a terceira seção – O sistema verbal da Libras versus o sistema verbal do português – explica que a Libras é uma língua diferente da Língua Portuguesa, composta por gramática e características próprias, bem como discorre sobre o sistema verbal da Libras e da Língua Portuguesa, fazendo uma distinção entre ambas. Essas discussões são de fundamental importância para se entender como ocorre o processo de apropriação da língua oral, na modalidade escrita, pela criança surda, especificamente no que concerne ao aprendizado do sistema verbal do português, bem como para se analisar como a aquisição da Libras interfere no processo de apropriação de L2 por surdos.

Já o capítulo 4 – O percurso investigativo – discorre sobre as etapas e o tipo da pesquisa, descrevendo os principais aspectos do estudo, destacando a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa, os mecanismos empregados para a coleta dos textos, bem como apontando o perfil dos sujeitos pesquisados.

Quanto ao capítulo 5 – A aquisição do sistema verbal do português escrito por sujeitos surdos amargosenses: um olhar acerca dos dados –, apresenta o contexto em que os textos foram produzidos, bem como a análise dos mesmos, seguida de uma breve conclusão acerca dos resultados encontrados.

E, por fim, no último capítulo – Conclusão – há uma breve retomada das questões que nortearam a pesquisa e as conclusões alcançadas através da análise e das reflexões trazidas pelos teóricos trabalhados.

Acredita-se, com isso, promover uma discussão acerca da aprendizagem da língua, essencialmente na modalidade escrita, buscando despertar um novo olhar para os profissionais que lecionam para sujeitos surdos, ressaltando o papel relevante que a primeira língua possui para o aprendizado da L2, bem como destacando a função significativa que tanto a família quanto a escola possuem para que a aprendizagem das ambas as línguas ocorra com êxito pelo surdo.

## 2 AS LÍNGUAS DE SINAIS E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS

Os estudos linguísticos têm apontado a grande relevância da aquisição de uma língua para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que é por meio da língua que o indivíduo organiza o pensamento, bem como constitui os conceitos de mundo. Desse modo, é através da aquisição e do uso de uma língua de sinais que os sujeitos surdos terão condições de se tornarem seres humanos na sua plenitude e apreender conhecimentos científicos proporcionados pela educação formal. Mas, é válido destacar que as línguas de sinais são apresentadas na modalidade espaço-visual, enquanto que as línguas orais são apresentadas por meio da modalidade oral-auditiva. E, ao contrário do que muitas pessoas pensam, as línguas de sinais não são universais, visto que cada país possui sua língua de sinais específica, a qual apresenta características distintas da língua oral utilizada pela comunidade ouvinte.

Para Santos (2009), existem diferenças não somente entre línguas de sinais e línguas orais e entre comunidades surdas e comunidades ouvintes; há também vários fatores fisiológicos, linguísticos e sociais que distinguem um surdo dos demais, pois são essas diferenças que acabam particularizando cada ser humano e constituindo as múltiplas comunidades. Deste modo, compreender a surdez como “deficiência” e classificar o sujeito surdo como “coitadinho” ou “incapaz” é não reconhecer a heterogeneidade que compõe o mundo em que habitamos.

Sendo assim, o ponto de vista dado à diversidade neste trabalho não propõe reconhecer as diferenças no sentido de contê-las e de procurar a normalização dos surdos. Faz-se referência ao conjunto dos divergentes aspectos que compõem os seres e organizam o mundo em que residimos. Com base nos escritos de Skliar, acredita-se que

o surdo é diferente, mas não diverso; argumentando que a palavra diverso significa desviar-se, afastar-se do seu caminho e que, desse modo, a noção de diversidade cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. (SKLIAR, 2002 apud SANTOS, 2009, p. 40)

Entretanto, o que ocorre muitas vezes é que a diferença não é bem vista pela sociedade, gerando a discriminação da qual os sujeitos surdos são alvo. Nesse sentido, a surdez não faz do sujeito uma pessoa melhor ou pior, mas simplesmente diferente com relação à modalidade comunicativa. Assim, o surdo não é percebido em nossas discussões como

diverso, mas como um sujeito que, como todos os demais, apresenta singularidades e vive mediante a diversidade social, econômica, cultural e linguística, entre outras.

Desse modo, por possuírem diferenças sensoriais e comunicativas, os surdos apresentam dificuldades em compreender uma língua oral-auditiva, o que exige que adquiram uma língua de sinais. Nessa perspectiva, nas seções desse capítulo, objetiva-se discorrer sobre a Libras e seu status de língua natural, bem como descrever sua estrutura. Além disso, pretende-se abordar o processo de aquisição de uma língua de sinais pela criança surda, descrevendo os estágios de desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos.

## 2.1 LIBRAS E SEU STATUS DE LÍNGUA NATURAL

Atualmente, existe uma boa quantidade de estudos sobre as línguas de sinais na área da linguística, e não somente sobre a estrutura, mas também sobre o uso, a aquisição e o funcionamento dessas línguas. Um dos aspectos característicos dessas línguas é o fato de que as mesmas utilizam a modalidade visuoespacial, que diverge da modalidade oral-auditiva, empregada pelas línguas orais. O canal visuoespacial pode não ser o mais utilizado pela maioria dos indivíduos para a aquisição de uma língua, visto que a maior parte das línguas naturais são orais-auditivas, no entanto, é uma alternativa que mostra de imediato a importância da manifestação da faculdade da linguagem no ser humano.

Para Quadros e Karnopp (2004), uma língua natural se caracteriza pelo desempenho exclusivo da faculdade da linguagem, que se dicotomiza num sistema abstrato de normas limitadas, as quais consentem a realização de um número infinito de orações. Assim, o uso permanente desse sistema, com um fim social, consente a conversação entre os seus usuários. No que concerne à definição de língua natural, em termos formais, Chomsky (1957, apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.30) afirma que é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos.” Fundamentando-se nessa definição, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que as línguas de sinais são apreciadas como línguas naturais, visto que compartilham várias características que lhes proporcionam caráter peculiar e as diferenciam dos outros sistemas de comunicação.

Nessa perspectiva, as línguas de sinais, segundo Quadros (1997b), são consideradas línguas naturais internamente e externamente, uma vez que refletem a competência psicobiológica humana para a linguagem e também por surgirem da necessidade exclusiva e correspondente aos seres humanos de utilizarem um sistema linguístico para interagir. Não são línguas resultantes das línguas orais, mas línguas que surgiram, como qualquer outra língua natural, da necessidade dos integrantes de uma comunidade em se comunicar e que utilizam o canal visuoespacial como modalidade linguística.

A ideia de que as línguas de sinais são naturais também fica evidente por meio dos estudos de Stokoe (1960, apud QUADROS; KARNOPP, 2004), os quais comprovam que as línguas de sinais atendem a todas as normas linguísticas de uma língua genuína, na sintaxe, no léxico e na capacidade de construir intermináveis sentenças. O autor percebeu que os sinais não consistem em representações, mas são símbolos abstratos complexos, com uma difícil composição interna. Foi ele que iniciou a busca de uma estrutura, ao analisar os sinais, dissecá-los e investigar seus constituintes. A princípio, o estudioso comprovou que cada sinal era constituído por três partes autônomas (em relação aos fonemas da fala): configuração de mãos, localização e movimento, sendo que cada item era composto por um número restrito de combinações. Sem dúvida, essa foi uma das investigações que mais auxiliou reconhecimento da organização interna de uma língua de sinais, pois comprovaram que as línguas de sinais possuem todos os critérios de uma língua natural. Esses estudos não somente foram os primeiros a assinalar esse aspecto, como também ganharam ampla repercussão no âmbito das pesquisas acerca das línguas de sinais.

Por isso, diferem-se dos sistemas artificiais como o gestuno e o esperanto que são sistemas de sinais parecidos a um “pidgin”, utilizados por surdos de múltiplos países em sua interação em encontros e eventos internacionais.

Mas, somente após vários estudos, as línguas de sinais alcançaram o status de língua natural. No que concerne à Língua Brasileira de Sinais, fundamentou-se, inicialmente, no Alfabeto Manual Francês, que chegou ao Brasil em 1856. Esse se ajustou com a forma natural que já era utilizada por alguns surdos brasileiros, tornando-se a atual Libras, que é considerada como a língua natural dos surdos brasileiros, conforme a Lei Federal nº10.436 de 24 de abril de 2002.

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

Portanto, atualmente, considera-se que a Libras, assim como as demais línguas de sinais, possui um sistema linguístico legítimo, uma vez que tem organização em todos os níveis gramaticais, o que lhe permite ser reconhecida na comunidade científica como uma língua que apresenta as mesmas funções das línguas orais, visto que seus usuários são capazes de discutir quaisquer assuntos e podem também empregá-la com função estética para construir poesias, contar histórias, criar peças de teatros e humor, como ocorre nas línguas orais.

## 2.2 A ESTRUTURA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

No Brasil, há duas línguas de sinais registradas: a Língua de Sinais Urubus-Kaapor (LSUK), utilizada pelos índios surdos que residem na Floresta Amazônica, no sul do estado do Maranhão; e a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como a língua natural usada pelas comunidades surdas do Brasil. Trata-se de uma língua de modalidade espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Como afirma Quadros:

[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaços-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. (QUADROS, 1997b, p. 46)

Nessa perspectiva, a fonética e a fonologia das línguas de sinais são áreas da linguística que têm como objetivo estudar as unidades mínimas dos sinais que não proporcionam significação isoladamente. Entretanto, a fonética descreve as unidades mínimas dos sinais. Enquanto que a fonologia preocupa-se em estudar os elementos que são capazes de assinalar os vários sinais e analisa o modo como os distintos parâmetros se estabelecem para compor um sinal. Assim, verifica-se que também, na Libras, as menores unidades distintivas são os traços distintivos. Deste modo, Quadros e Karnopp (2004, p.48) ressalta que “cada sinal passa a ser visto como um feixe de elementos simultâneos” que constituem ou estruturam os parâmetros fonéticos-fonológicos das línguas de sinais.

Além disso, estes parâmetros não apresentam significado isoladamente, entretanto, são capazes de estabelecer distinções entre os sinais, assim, sendo considerados como fonemas. Nesse sentido, baseando-se nas ideias de Ferreira-Brito (1997, p.31), “[...] quando falarmos de fonemas da Libras esta[re]mos nos referindo às suas unidades espaciais, que não têm nada a ver com som ou fone, mas que funcionam igualmente aos fonemas das línguas orais.”

Assim, segundo Quadros e Karnopp (2004), a fonologia estuda a configuração de mão, a locação, o movimento, as expressões não-manuais e a orientação de mão, conforme o desempenho que esses exercem em uma língua específica; as unidades relacionadas às distinções de significação e a sua inter-relação significativa para constituir morfemas e sinais. Desse modo, observa-se que cada língua possui uma quantidade determinada de unidades mínimas, que têm como função definir a diferenciação de significado entre dois sinais, a exemplo tem-se o sinal PEDRA que diferencia-se de QUEIJO (conforme a Figura 1) pelo emprego de distintas configurações de mãos, apesar de permanecer inalterados os outros parâmetros (locação, movimento, orientação da mão e expressões não-manuais). Esse tipo de diferenciação é denominado fonema.

**Figura 1-** Exemplo de fonema na Libras



**Fonte:** Quadros; Karnopp (2004, p.82)

A Libras, como ressalta Quadros e Karnopp (2004), é formada pela junção de parâmetros fonológicos, como: configuração de mãos (forma que a mão adquire na efetivação de um sinal), movimento (deslocamento da mão no espaço para a realização de um sinal), locação ou ponto de articulação (área no corpo, ou no espaço de articulação determinado pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado), orientação da mão (direcionamento para o qual a palma da mão assinala na realização do sinal) e expressões não-manuais (movimentos produzidos com a face, os olhos, a cabeça e/ou o tronco durante a realização do sinal). Esses cinco parâmetros não proporcionam significação sozinhos, contudo, são aptos para constituir diferenças entre os sinais, por isso são apreciados como fonemas.

Ao manter relação, esses parâmetros dão origem a significados que compõem os morfemas e os sinais da língua. Em consonância com essas ideias, Santos afirma:

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)

Avaliando esses aspectos, muitos indivíduos, erroneamente, asseguram a existência de um empobrecimento na estrutura das línguas de sinais, por estas línguas não serem compostas, por exemplo, de elementos de ligação, tais como as preposições e as conjunções. Entretanto, essa afirmação é equivocada, pois Quadros e Karnopp (2004) afirmam que tais elementos são incorporados na estrutura dos sinais por meio de relações espaciais, que são constituídas pelo movimento ou por outros recursos linguísticos.

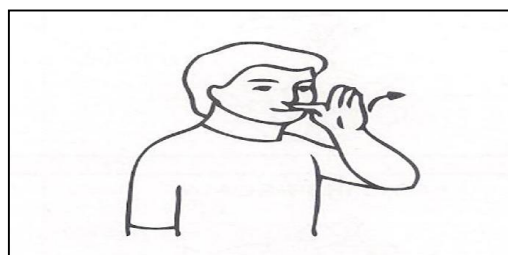
Na Libras, o léxico é composto por empréstimos linguísticos através de palavras formadas por sinais que correspondem à forma de letras ou números derivados do alfabeto do português e de uma ampla quantidade de vocábulos que têm sinais exclusivos e compõem o léxico nativo.

Nessa perspectiva, percebe-se que palavras pertencentes ao português podem ser emprestadas para a Libras via soletração manual – “uma representação manual da ortografia, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a

sequência de letras escritas do português.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.88) Além disso, palavras de outras línguas oral-auditivas também podem ser emprestadas à Libras por meio da soletração manual, sobretudo os nomes próprios.

Corroborando com essa ideia Fernandes (2003) ressalta que a letra inicial de algumas palavras em Língua Portuguesa é usada, por meio da datilologia, para compor a palavra na Libras. Nesse caso, o usuário da língua também utiliza outros recursos articulatórios, como a localização e o movimento das mãos para constituir os sinais, como o exemplo do sinal empregado para FLOR, que foi elaborado com base na letra F do alfabeto manual, conforme a Figura 2.

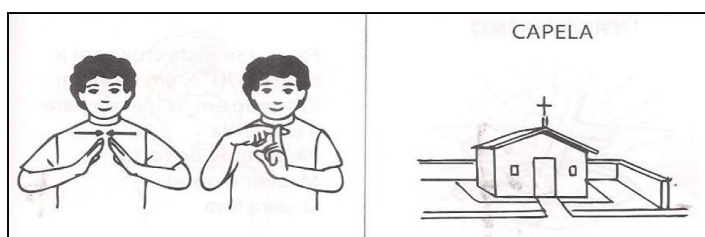
**Figura 2-** Exemplo de sinal elaborado com base na palavra em Língua Portuguesa- Flor



**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p.269)

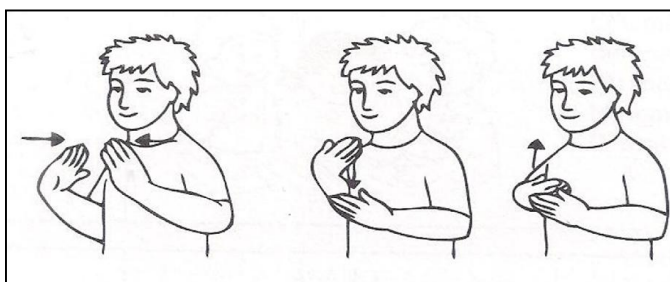
No entanto, na Libras, a maioria das palavras é formada por sinais exclusivos, que compõem o léxico nativo. Essas palavras podem ser simples (constituídas por sinal único) ou compostas (formadas por dois ou mais sinais). É pertinente ressaltar que, na Libras, classificar os vocábulos em simples ou compostos não está relacionado com a classificação que existe na Língua Portuguesa. Assim, os sinais como CAPELA (CASA + CRUZ) e ESCOLA (CASA + ESTUDAR), conforme ilustrado nas Figuras 3 e 4, por exemplo, são avaliados como compostos na Libras, mas isso não ocorre na Língua Portuguesa. Enquanto que o vocábulo guarda-chuva é composto no português, mas não em Libras.

**Figura 3-** Exemplo de sinal composto na Libras- CAPELA



**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p.165)

**Figura 4-** Exemplo de sinal composto na Libras- ESCOLA



**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p.199)

No que se refere ao plano semântico-pragmático, entende-se que a semântica estuda o sentido e a aplicação das palavras ou sinais de uma língua em uma determinada situação. Nesse sentido, a apreensão dos significados das frases engloba tanto os elementos lexicais isolados e a forma como os mesmos se relacionam, quanto o contexto sócio-discursivo.

Assim, na Libras, a utilização do espaço resulta em significados semânticos (a exemplo dos pronomes pessoais) e pragmáticos (que se remetem às propriedades contextuais codificadas nas formas pronominais). Além disso, da mesma forma como sucede com línguas diferentes, o significado de um sinal pode não corresponder precisamente ao de uma palavra em Língua Portuguesa. No que se refere aos sinais polissêmicos (aqueles que possuem vários significados), segundo Santos (2009), será o contexto que determinará o seu significado. Já as palavras consideradas polissêmicas, na Libras, podem não possuir equivalentes polissêmicos em português e vice-versa. Quanto às expressões metafóricas específicas desta língua, pode-se mencionar o sinal TOCAR-VIOLINO, que possui como significado “monotonia” ou “ser monótono”.

Nesse sentido, entende-se que a Libras possui recursos que consente ao usuário da língua variar o registro, ou o nível de linguagem, como meio de dar ao seu discurso o grau de intimidade entre ele e seu interlocutor, considerando o momento, o espaço, o assunto e o tom que se almeja atribuir à comunicação. Além disso, a Libras obedece aos princípios gerais das línguas naturais, sendo composta por elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos que proporcionam aos usuários dessa língua uma conversação perfeita. Mas, nessa língua, a construção do sentido das frases sucede de modo diferente do português, uma vez que respeita os aspectos visuoespaciais e apresenta normas exclusivas para que ocorra o estabelecimento sociocomunicativo.

Com relação à organização sintática da Libras, segundo Greenberg (1996, apud QUADROS; KARNOPP, 2004), é comum encontrar muitas variações nas ordens das palavras. Entretanto, mesmo com esse tipo de variação, cada língua empregará uma ordem de palavras que será predominante. Nas investigações realizadas por Greenberg, foi verificado que a ordem dos elementos tende a possuir um modo consistente, isto é, “uma língua VO (verbo, objeto) terá o objeto da preposição depois desta, enquanto uma língua OV (objeto, verbo) terá uma ordem oposta, ou seja, primeiro objeto e, então, a preposição.” (GREENBERG, 1996, apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.134)

Segundo Ferreira-Brito (2010), a ordem básica tanto da ASL quanto da Libras é SVO (sujeito, verbo e objeto).

**Figura 5-** Exemplo de sentença SVO na Libras



**Fonte:** Quadros; Karnopp (2004, p.139)

Na Figura 5, temos o exemplo de uma sentença SVO, que possui um verbo com concordância. Junto a essa construção existe uma marcação não-manual, especificamente a direção do olhar, que segue a concordância de pessoa adjunta ao verbo. O tipo de sentença SVO é bem comum na Libras, sendo que todos os exemplos que utilizam essa ordem são considerados gramaticais na referida língua.

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). Essas ordens de sentenças sucedem nas seguintes circunstâncias: “quando um dos elementos da frase for topicalizado; quando o sujeito e o objeto não forem invertidos; quando o locutor usar o espaço para indicar mecanismos gramaticais” (FERREIRA-BRITO, 2010, p.60-61), ou ainda, quando o constituinte é destacado, mas de modo diferente da forma como é destacado o tópico. Quanto às ordens de sentenças OVS e VSO, não são empregadas na Libras, sendo, portanto, consideradas agramaticais.

Desse modo, conclui-se que SVO é a ordem básica da Libras, possuindo como derivações as ordens OSV, SOV e VOS. Essa variação que ocorre na Libras encontra-se

vinculada a estruturas gramaticais, como a presença de concordância, de topicalização, de construção de foco, que estão de modo contínuo acompanhando a utilização de marcação não-manual exclusiva. Nesse sentido, como afirma Quadros, Pizzio e Rezende (2008), uma frase que possuir uma das ordens OSV, SOV e VOS só será apreciada como gramatical se nesta forem utilizados elementos de marcação não-manual. Já uma frase que possuir a ordem básica SVO, havendo ou não a utilização de elementos de marcação não-manual, sempre será avaliada como gramatical.

Corroborando as ideias acima, estudos realizados por Ferreira-Brito (1997) destacam que as sentenças da Libras são totalmente distintas com relação à estrutura apresentada pelo Português, uma vez que “o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a Libras é uma língua do tipo tópico-comentário.” (FERREIRA-BRITO, 1997, p.55) A topicalização, segundo Ferreira-Brito (1997), é bem frequente na fala coloquial do português. Contudo, essa frequência é mais ampla na Libras, podendo até ser considerada como uma norma geral.

Segundo Ferreira-Brito (1997), estudos realizados anteriormente apontaram que, na Libras, quando não ocorria a topicalização ou o uso de verbos com flexão ou de verbos direcionais, a sentença possuía como ordem SVO. Entretanto, estudos mais aprofundados, embora não contradissem o resultado encontrado, apontaram que a topicalização é bem mais assídua na Libras, pois a ordem tópico-comentário é a favorita quando não ocorrem restrições que evitem o deslocamento de alguns constituintes. Contudo, é válido destacar, ainda, que existe um número muito grande de sentenças que ocorrem na ordem SVO.

Portanto, a Libras é constituída por uma gramática composta por elementos constitutivos de palavras ou itens lexicais e de um léxico estruturado por meio de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Estes aspectos apresentam especificidades, mas também adotam princípios fundamentais das línguas naturais para a composição de estruturas linguísticas, as quais possibilitam a formação de um número ilimitado de construções através de um número limitado de normas. Além disso, percebe-se que a gramática da Libras, embora seja dotada de elementos semântico-pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da Libras e de princípios pragmáticos, consente gerar subentendidos, sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

## 2.3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR CRIANÇAS SURDAS

A aquisição de uma língua é indispensável para o desenvolvimento humano, já que ela permite a interação entre pessoas e proporciona a “descoberta” do mundo, devido ao fato de que é por meio da língua que um indivíduo se constitui como sujeito atuante e construtor de sua própria história.

Segundo Salles et al. (2004), todo ser humano, na convivência de um grupo linguístico, adquire ao menos uma língua, a sua língua materna, que – em condições adequadas – é aprendida rapidamente até os seis anos de vida, em estágios que possuem características similares entre as comunidades linguísticas.

Os estudos realizados sobre a Aquisição da Linguagem (AL), segundo Quadros (1997b), estão relacionados a uma das abordagens a respeito da aquisição. Basicamente, há três abordagens referentes à AL: Comportamentalista, Linguística e Interacionista.

Para Skinner (1957, apud QUADROS, 1997b), a abordagem comportamentalista possui como proposições principais: a simpatia pelos feitos notáveis e mensuráveis do comportamento; a busca por condições ambientais notáveis (estímulos) que sucedem e prenunciam o surgimento do comportamento oral específico (respostas); foco no desempenho, e não na capacidade do indivíduo; a aquisição da linguagem como aprendizado de uma competência não tão desigual de algum outro desempenho; e a aquisição da linguagem como algo que sucede por meio de imitação, estímulo, reforço, treino e condicionamento.

Já no que concerne à abordagem linguística, Chomsky (1957, apud QUADROS, 1997b) traz como proposições principais: a compreensão da língua como possuidora de uma gramática ou estrutura (I-language) que de certa forma é autônoma da utilização da língua (E-language); a aquisição da linguagem como um procedimento de descobertas das regularidades das normas das línguas que qualquer falante reconhece; a língua como uma particularidade da natureza humana, com intenso fundamento genético em que o espaço tem um desempenho mínimo no processo maturacional; e a delimitação da existência de um dispositivo exclusivo para a AL – LAD (Language Acquisition Device) .

O LAD é o dispositivo inato que permite que a criança acione a gramática da sua língua materna através das informações linguísticas a que está exposta. Como afirma Scarpa, trata-se de



um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem [...], que elabora hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com um certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz "desabrochar" o que "já está lá", através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza. (SCARPA, 2001, p. 4)

Nesse sentido, a aquisição de uma língua, segundo Scarpa (2001), está atrelada aos mecanismos inatos da natureza humana e adequada aos que compõem essa espécie. Daí a ideia de universais linguísticos. Esta concepção, que afixa a língua num domínio cognitivo e biológico, reconhece que o indivíduo vem munido, no estágio inicial, com uma Gramática Universal (GU), que, segundo Quadros (1997b), possui princípios rígidos (que apreendem os aspectos gramaticais que ocorrem em todas as línguas humanas) e princípios abertos, os quais podem ser denominados também de parâmetros (que apreendem as mudanças das línguas a partir de alternativas determinadas e restringidas). Assim, quando todos os parâmetros permanecem fixados, a criança adquiriu a gramática de sua língua.

Já a abordagem interacionista, para Quadros (1997b), é subdividida em dois aspectos: cognitivista e social. Os cognitivistas, fundamentados nos estudos de Piaget, estão perto da abordagem linguística, pois também destacam as estruturas internas como ocasionadoras do comportamento, considerando a língua como um sistema simbólico regido por normas, e conservam a diferença entre competência/performance e entre estrutura profunda/superficial. Os cognitivistas têm como finalidade averiguar o que existe de frequente e unânime no desenvolvimento. Mas, em contraposição ao modelo inatista, para os cognitivistas:

a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral, e não como resultado do desencadear de um módulo — ou um órgão — específico para a linguagem. (SCARPA, 2001, p.7)

No entanto, várias críticas surgiram com relação a essa abordagem. Scarpa (2001) ressalta que Piaget teria avaliado mal e subestimado a função do social dos indivíduos no desempenho da criança e que um modelo interativo social se fazia necessário para esclarecer o desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida da criança, dando assim conta de como a criança e seu interlocutor exploram os fenômenos físicos e sociais.

Para melhor dar conta de explicar a aquisição da linguagem, segundo Scarpa (2001), surgem as propostas de Vygotsky, com o interacionismo, conhecido como social. Nessa abordagem, Vygotsky se distancia tanto do inatismo chomskiano, quanto do cognitivismo piagetiano, pois leva em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, “a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico.” (SCARPA, 2001, p. 8) Para essa abordagem, os ritos comunicativos pré-verbais organizam e antecedem a construção da linguagem pela criança. Além disso, as peculiaridades do discurso do adulto, ou das crianças mais velhas, são analisadas e apreciadas como essenciais para o desenvolvimento da linguagem na criança.

Dentre as abordagens mencionadas, este trabalho adota pressupostos da abordagem inatista e da abordagem interacionista. A compreensão adotada neste trabalho é a de que a aquisição da linguagem apenas é possível em seres humanos por possuírem a capacidade linguística e intelectual geneticamente determinada (a faculdade da linguagem- I-language). Além disso, é preciso considerar que o espaço e a influência da sociedade proporcionam valor importantíssimo para o desenvolvimento da E-language. Para complementar a ideia exposta anteriormente, Scarpa (2001, p.7) ressalta que: “[...] para a internalização de uma operação deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já que o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas. Assim, é que, entre criança e ação com o mundo, existe a mediação através do outro.”

Quadros (1997b) afirma que, nos últimos anos, vários estudos realizados sobre a aquisição da ASL (American Sign Language) demonstram que essa língua pode ser comparada com as línguas orais em vários sentidos. Naturalmente, os estudos envolvem a apreciação de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos. Apenas esse grupo de crianças dispõe do input<sup>1</sup> linguístico apropriado e confiável para aceitáveis análises do desenvolvimento natural da aquisição de uma língua de sinais. No entanto, destaca-se que essas crianças representam apenas 5% a 10% das crianças surdas. Assim, vale destacar como o processo de aquisição das línguas de sinais ocorre, apontando os estágios de aquisição: período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágios das múltiplas combinações.

Sobre o período pré-linguístico, Petitto e Marantette (1991, apud QUADROS, 1997b) efetuaram um estudo a respeito do balbucio realizado por bebês ouvintes e surdos que se

---

<sup>1</sup> São dados linguísticos a que o aprendiz de uma língua é exposto.

encontravam num mesmo período de desenvolvimento, período esse que se estabelece entre o nascimento até os 14 meses de idade. As autoras constataram que o balbucio é um acontecimento que sucede com todos os bebês, sejam eles surdos ou ouvintes, como consequência da capacidade inata para adquirir a linguagem. Elas verificaram que essa capacidade inata é revelada a partir de sons e sinais.

Nos dados colhidos pelas autoras também foram analisadas as produções manuais dos bebês surdos e ouvintes para averiguar se há ou não a presença de organização metódica. As pesquisadoras verificaram que, nos bebês surdos, existem dois tipos de balbucio manual: o balbucio silábico, que proporciona combinações que completam o sistema fonético das línguas de sinais, e a gesticulação, que não oferece organização interna. Assim, percebe-se que os dados colhidos apontam para um desenvolvimento análogo entre o balbucio manual e o oral. As autoras observaram também que os bebês surdos e os ouvintes possuem os dois tipos de balbucio até chegarem a um adequado estágio e assim desenvolvem o balbucio que pertence a sua modalidade linguística. Nesse sentido, as similaridades descobertas na sistematização das duas alternativas de balbuciar implicam que o ser humano tem uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem autônoma de língua oral-auditiva ou espaço-visual.

O estágio de um sinal em uma criança surda tem início por volta dos 12 meses, prolongando-se basicamente até os dois anos. E, embora, Karnopp (1994, apud QUADROS, 1997b) aponte pesquisas que assinalam bebês surdos filhos de pais surdos adquirindo o estágio de um sinal, tendo apenas seis meses de vida, Lillo-Martin (1986, apud QUADROS, 1997b) ressalta que os dados assinalados por esses estudos para explicar a diferença cronológica fundamenta-se no desempenho dos mecanismos físicos, que são as mãos e o trato vocal. Segundo Petitto (1987, apud QUADROS, 1997b), a criança produz gestos que são divergentes dos sinais realizados em torno dos 14 meses.

Além disso, para Petitto e Bellugi (1988, apud QUADROS, 1997b), os dispositivos indicativos da ASL não são utilizados por crianças com idade inferior a dois anos. Esses dispositivos estão envolvidos com o sistema pronominal das línguas de sinais. No entanto, algumas pesquisas comprovaram que, mesmo quando estão imitando seus pais, as crianças omitem essas indicações. Petitto (1987) e Bellugi e Klima (1989, apud QUADROS, 1997b), ao examinarem a interrupção no uso da apontação pelas crianças surdas, verificaram que as crianças que têm idade inferior a dois anos, do mesmo modo que as crianças ouvintes, apontam assiduamente para mostrar pessoas e objetos. Entretanto, esse emprego da apontação

desaparece quando a criança adentra no estágio de um sinal. Assim, Petitto (1987, apud QUADROS, 1997b) entende que, nesse momento, sucede uma reorganização básica, por meio da qual a criança modifica a ideia da apontação, inicialmente pré-linguística, para visualizá-la como componente do sistema gramatical da língua de sinais, denominado linguístico.

Por volta dos dois anos de idade, as crianças surdas iniciam as primeiras combinações. Fischer (1973) e Hoffmeister (1978, apud QUADROS, 1997b) postulam que a ordem utilizada pelas crianças surdas no período desse estágio é SV (sujeito e verbo), VO (verbo e objeto) ou, num período seguinte, SVO (sujeito, verbo e objeto). Meier (1980, apud QUADROS, 1997b) também constatou que a ordem das palavras é usada para constituir as relações gramaticais. Afirma, ainda, que do mesmo modo que o japonês e o croata, não são todos os verbos da ASL que se flexionam para assinalar as relações gramaticais em uma sentença. Existem determinados verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes, a exemplo dos verbos GOSTAR e PENSAR na Libras, que são verbos ancorados no corpo. Isso indica que as crianças surdas necessitam adquirir duas táticas para assinalar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A primeira abrange a concordância verbal, e a segunda está inteiramente relacionada à aquisição do sistema pronominal.

No estágio de primeiras combinações, as crianças começam a utilizar, de modo inconsciente, o sistema pronominal. As pesquisas feitas por Bellugi e Klima (1979, apud QUADROS, 1997b) apontam que a forma padrão de aquisição pelas crianças surdas é bem próxima à das crianças ouvintes. A princípio, eles avaliavam que seria mais simples para as crianças surdas a aquisição do sistema pronominal, já que os pronomes EU e TU na ASL são identificados por meio da indicação do outro e de si mesmo simultaneamente. No entanto, Petitto (1986, apud QUADROS, 1997b) notou que, nesse período, sucedem falhas de reversão pronominal, da mesma forma como acontece com crianças ouvintes. As crianças utilizam a apontação direcionada à pessoa com quem está falando para se referir a si própria. Esse tipo de falha e o impedimento da utilização dos pronomes são acontecimentos absolutamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem. Petitto (1986, apud QUADROS, 1997b) ainda ressalta que, embora haja uma aparente relação entre forma e significado da apontação, a apreensão dos pronomes não é evidente para a criança dentro do sistema linguístico da ASL. Em presença das variadas funções linguísticas que apresenta, a aparente transparência é anulada. Além disso, a multiplicidade da apontação pode se tornar uma

dificuldade na aquisição dos mecanismos gramaticais se as crianças não compreenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente.

Segundo Quadros (1997b), as similaridades na aquisição do sistema pronominal por crianças ouvintes e surdas insinuam um procedimento universal de aquisição de pronomes, embora existam divergências radicais na modalidade.

Hoffmeister (1978, apud QUADROS, 1997b) ressalta que a apontação abrange o sistema pronominal, o sistema dos determinadores e modificadores, o sistema de pluralização e a modulação do sistema verbal. No estágio das primeiras combinações, o autor advertiu que os elementos são nomeados e aludidos apenas em circunstâncias do contexto imediato.

Já no estágio de múltiplas combinações, que ocorre por volta dos dois anos e meio a três anos, as crianças surdas apresentam a denominada explosão do vocabulário. Lillo-Martin (1986, apud QUADROS, 1997b) menciona que, nesse momento, as crianças começam a perceber a diferenciação derivacional, ou seja, a distinção entre sinais como cadeira e sentar. Inicia-se, então, a utilização de formas idiossincráticas para distinguir nomes e verbos.

Conforme Bellugi e Klima (1989, apud QUADROS, 1997b), nesse estágio, os pronomes identificados espacialmente ainda não são utilizados para se referir aos indivíduos e objetos que não estão fisicamente presentes. A criança utiliza substantivos não-associados com pontos no espaço. E, ainda que apresente determinadas tentativas de identificação de pontos no espaço, exhibe falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. A utilização consistente do sistema pronominal, ou seja, o emprego de indicações espaciais ostensivas ocorrerá somente quando os referentes estiverem presentes no discurso.

A partir dos três anos, as crianças começam a utilizar o sistema pronominal com referentes que não estão presentes no contexto do discurso, no entanto, ainda apresentam falhas, visto que algumas crianças continuam a empilhar os referentes que não estão presentes em um inusitado ponto do espaço. Petitto e Bellugi (1988, apud QUADROS, 1997b) ressaltaram que as crianças utilizam a concordância verbal com referentes presentes dos três anos aos três e meio. No entanto, elas flexionam determinados verbos cuja flexão é recusada pelas línguas de sinais. Bellugi e Klima (1990, apud QUADROS, 1997b) reconheceram a flexão generalizada dos verbos, nessa ocasião, como supergeneralizações, apreciando esse acontecimento análogo a generalizações verbais, como “fazi”, “gosti” e “sabo”, nas línguas orais. Meier (1980, apud QUADROS, 1997b) também identificou essa utilização generalizada, analisando que, nesse período, as crianças utilizam os verbos como se fizessem

parte de uma exclusiva classe verbal com concordância na ASL, que é denominada pelo autor de verbos direcionais.

Conforme ressaltam Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady e VanHoek (1990, apud QUADROS, 1997b), em torno dos quatro anos, a concordância verbal ainda não é usada corretamente pela criança. Após deixarem de empilhar os referentes em um exclusivo espaço, as crianças situam mais de um ponto no espaço, no entanto, de forma ainda inconsistente, visto que não estabelecem associações entre o local e a referência, dificultando a concordância verbal. Assim, a utilização dos verbos flexionados pelas crianças ocorre somente entre cinco e seis anos. Já o emprego de sujeitos e objetos nulos é comum nas crianças com 3 anos e meio.

Ainda em relação à aquisição da língua por surdos, Bellugi e Petitto (1988, apud QUADROS, 1997b) afirmam que as crianças surdas, filhas de pais surdos e que têm acesso a uma língua espaço-visual, aprenderão uma língua de sinais com menos dificuldade, pois, como afirma Quadros (1997b, p.80) “as crianças surdas [brasileiras], filhas de pais surdos[usuários da Libras], têm acesso à LIBRAS porque as crianças usam a mesma língua que seus pais.” Os pais utilizam essa língua para se comunicar entre si e com os amigos, o que contribui para que o desenvolvimento linguístico pela criança surda ocorra de forma natural.

Deste modo, podemos ressaltar que todos os estudos realizados a respeito da aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais surdos comprovaram um processo paralelo ao processo de aquisição em crianças ouvintes. Entretanto, na aquisição de uma língua de sinais por crianças surdas filhas de pais ouvintes, o contexto é totalmente diferente, visto que os pais utilizam, muitas vezes, apenas um determinado tipo de comunicação gestual com a criança. Trata-se de um método comunicativo utilizado somente em função da criança surda.

Nesse sentido, recomenda-se que a criança surda filha de pais ouvintes possa ter contato com adultos surdos de forma que, mediante a interação efetiva por meio de uma língua de sinais, possa construir conhecimentos sobre o mundo, bem como sua identidade. Além disso, é de suma importância que os pais ouvintes aprendam a língua de sinais da comunidade surda de seu país e tenham contato com adultos surdos, pois isso contribuirá para que haja uma comunicação mais efetiva com seus filhos. Como afirma Ahlgren:

se pais ouvintes estão [...] tendo contato social com pessoas surdas e se as crianças surdas podem ter um período com os pais e outro com surdos adultos, então, a língua de sinais pode ser a língua materna das crianças

surdas e a segunda língua dos pais ouvintes. (AHLGREN, 1994, p. 60, apud QUADROS, 1997b, p. 81)

Contudo, se as crianças surdas filhas de surdos ou ouvintes não tiverem contato com um sistema linguístico que lhes seja compreensível desde cedo, poderão desenvolver um tipo de pensamento menos abstrato, voltado apenas para as circunstâncias imediatas, visto que é construído por meio de tudo o que elas veem. Assim, o modo de comunicação dessas crianças pode se restringir ao uso de gestos, mímicas e pantomimas.

Portanto, entende-se que, da mesma forma como ocorre com as crianças ouvintes no período de aquisição da língua oral, se as crianças surdas estiverem inseridas em um ambiente sociocomunicativo apropriado, irão adquirir uma língua de sinais, passando pelos mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem. Esse ambiente linguístico adequado contribuirá tanto no processo de aquisição de uma língua de sinais para crianças surdas, como L1, quanto na aprendizagem da língua oral-auditiva (na modalidade escrita) da comunidade em que reside, como L2.

### **3 A APRENDIZAGEM DO SISTEMA VERBAL EM L1 E L2 PELOS SUJEITOS SURDOS**

O domínio e a aprendizagem da língua, especialmente na modalidade escrita, ocasionam alterações significativas no desenvolvimento humano. Através da escrita, pode-se expor ideias e conhecimentos, desenvolver a imaginação e o raciocínio crítico e expandir a própria capacidade de comunicação. Por meio da escrita, é possível desempenhar não só a leitura da palavra, mas, principalmente, a leitura do mundo.

Especificamente no caso dos surdos, constata-se que a aprendizagem da escrita também é de grande importância para a ampliação dos processos comunicativos. E, para que haja uma interação com um maior número de indivíduos e, dessa forma, possa estender seu universo comunicativo, uma pessoa surda necessita aprender – como L2 – a língua escrita da comunidade oral-auditiva do país onde reside.

No entanto, observa-se que o aprendizado da escrita não se restringe apenas à compreensão dos códigos de uma língua específica. É um processo complexo e exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fonológico, morfológico e lexical da língua, como também a capacidade de identificar o que há de peculiar na composição sintática e na maneira como as relações semânticas se estabelecem. Nesse sentido, constata-se que o domínio da escrita de uma determinada língua é um processo gradual que ocorre quando o sujeito reflete sobre os acontecimentos do próprio sistema de escrita, organizando os componentes do sistema linguístico de modo especial e afastando-se, muitas vezes, da variante “padrão” da língua.

Uma das possibilidades de se explicar a frequência dos desvios da norma-padrão no processo de aquisição da escrita é considerá-la como uma forma de reprodução da fala. Entretanto, no que se refere aos sujeitos surdos, nota-se que, pelo fato de possuírem uma língua materna de modalidade visuoespacial, deparam-se com dificuldades distintas daquelas apresentadas pelas crianças ouvintes.



### 3.1 COMO O SURDO APRENDE A ESCRITA DE L2?

O processo de aprendizagem da escrita de uma determinada língua oral-auditiva acontece de modo diferente para surdos e ouvintes, visto que a língua que o sujeito surdo utiliza e possui como autêntica não é a mesma que vai lhe servir como fundamento para a aquisição do sistema escrito em L2 (Língua Portuguesa), por ser considerada como uma língua de sistema espaço-visual, logo bem distinta do oral-auditivo. Nesse sentido, a apropriação da escrita pelo surdo está ligada à aprendizagem de uma segunda língua, com modalidade diferente da sua primeira língua, enquanto que – para os ouvintes – a apropriação se refere somente à aprendizagem de uma modalidade diferente pertencente à mesma língua. Desse modo, percebe-se que surdos e ouvintes passam por etapas distintas no processo de apropriação da escrita.

Segundo Fernandes (1990), os surdos deixam transparecer, por meio das produções escritas, considerável restrição referente ao domínio da estrutura da Língua Portuguesa, como: falta de domínio lexical; ausência de consciência no processo de formação de palavras; imprópria utilização das conjunções, tempos e modos verbais; supressão e utilização inadequada de preposições e conectivos em geral; ausência de domínio e uso limitado de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Muitos discursos relacionam a assiduidade dessas dificuldades a uma natureza patológica, rotulando a surdez como uma doença que atinge cognitivamente o sujeito e que gera uma aquisição fragmentada e incoerente da língua. No entanto, pesquisas atuais vêm comprovando que, ainda que o surdo tenha uma limitação sensorial auditiva, ela não atinge basicamente sua cognição, nem mesmo sua predisposição para a aquisição de uma língua. Assim, pode-se dizer que, na área dos estudos sobre os surdos, surdez não significa doença, mas sim diferença. Como menciona Guarinello:

não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas linguístico-discursivas [...], mas também o fato de sua língua fundadora (a língua de sinais) não estar [ou estar] participando ativamente no processo de elaboração discursiva. A língua de sinais, portanto, não pode ser desconsiderada quando se avaliar o trabalhar com as produções escritas dos surdos. (GUARINELLO, 2007, p. 59)

De fato, o processo de aprendizagem da escrita pela criança surda é mediado por uma língua de sinais. As múltiplas dificuldades que essas crianças apresentam nas produções escritas sucedem devido ao fato de que elas fundamentam-se na estrutura de uma língua de sinais, como expõe Silva:

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

Vale ressaltar que o aprendizado da escrita de uma língua oral-auditiva pelo surdo é a aprendizagem de uma segunda língua. Ademais, há divergências significativas entre as línguas orais-auditivas e as línguas de sinais, pois cada modalidade contém normas e recursos específicos.

Compreende-se, dessa forma, que o domínio de uma língua de sinais seja essencial para o processo de aprendizagem de uma segunda língua pela criança surda. Os equívocos existentes nas escritas dos surdos, muitas vezes, são resultantes da associação entre a língua já adquirida e a que está sendo aprendida. Para elucidar, Guarinello (2007, p. 87) ressalta que “os erros que os estudantes surdos cometem ao escrever devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, resultado da interferência da sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo.”

A escrita do sujeito surdo reflete os conhecimentos que ele tem com relação a uma língua de sinais. Mas, à medida que o contato do surdo com a nova língua vai sendo intensificado, por meio das relações discursivas significativas, novas normas vão sendo aprendidas e os desvios relacionados à norma-padrão vão se convertendo em “acertos”.

No entanto, é necessário ressaltar que, apesar de ser a língua de sinais que concede o conhecimento de mundo e atua como a língua de significação do surdo, nem todo surdo fluente em uma língua de sinais tem um bom desempenho na leitura e escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva.

Verifica-se que muitas crianças, sejam elas ouvintes ou surdas, nos anos iniciais de escolarização, são expostas a atividades artificiais de escrita em sala de aula, o que nos leva a entender que a língua escrita é ofertada somente para o domínio oficial, escolar, não

possuindo uma função social. Mas, no caso da criança surda, a situação é ainda mais complexa, uma vez que, embora a língua de sinais seja, em muitos contextos, considerada de fundamental importância, passa – em outros contextos – a ser apenas um subsídio, cuja finalidade é intermediar a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Assim, nota-se que a escola possui um papel de grande relevância, seja no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação a surdez e à língua de sinais, seja no desenvolvimento de capacidades e habilidades para o aprendizado de uma segunda língua por sujeitos surdos seja, por meio da realização de atividades significativas com a leitura e a escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), a criança ouvinte, no decorrer do período de contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução, que são assinalados em quatro níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

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

Já o nível Silábico, segundo Ferreiro (1982, apud SANTOS, 2009), se confirma quando a criança entende 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 a grafia e a sílaba, na maioria das vezes uma grafia para cada sílaba. As letras já não são mais compreendidas aleatoriamente, mas de acordo com o som apreendido nas palavras.

No nível Silábico-Alfabético, coexistem dois modos de realizar correspondências entre sons e grafias: a silábica e a alfabética. A sistematicidade da atividade exercida pela criança ocorre no sentido de que cada grafia corresponde a um som. Deste modo, compreende-se que as sílabas podem ser estabelecidas por mais de um som.

Por fim, no nível Alfabético, a escrita é constituída com fundamento na correspondência entre grafias e fonemas. Nesse sentido, sucede a identificação da dimensão fonêmica na maior parte de todas as sílabas, ainda que frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas.

Especificamente no caso da criança surda, percebe-se que a concretização dessas fases no processo de ensino-aprendizagem da escrita não é provável. Apesar de muitos professores

tentarem segui-las, os resultados não foram aceitáveis. Quadros (1997a) alude sobre relatos de alguns professores sobre a aprendizagem de crianças surdas que, ao chegarem em certo nível acabaram travando; outras nem conseguiram sair da representação das palavras. Portanto, ficou comprovado que, por meio desses métodos, os professores não conseguem fazer com que as crianças produzam um texto, mas apenas algumas palavras que são trabalhadas em sala de aula.

Com certeza, as dificuldades apresentadas pelas crianças surdas, nos casos em questão, ocorrem pelo fato de que não devem ser ensinadas com base em uma língua oral-auditiva, mas a partir das especificidades da estrutura de uma língua de sinais. Percebe-se que as etapas que foram propostas por Ferreiro e Teberosky estão voltadas para a correspondência entre som e grafia, o que se torna impróprio no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas. Como afirma Quadros:

alfabetizadores percebem que quando a criança surda atinge o nível silábico de sua produção escrita, ela se apoia na leitura labial da palavra. Esse processo acontece até a criança precisar passar do nível da palavra para o nível textual, nível em que os problemas com o português escrito permanecem tendo em vista a limitação da leitura labial. (QUADROS, 1997a, p. 83-4)

Com base na visão de Sánchez (2002, apud SANTOS, 2009), é impróprio dizer que um surdo é alfabetizado, pois alfabetizar implica relacionar letras e sons. Assim sendo, o sujeito surdo não é alfabetizável, mas pode passar por outros processos de letramento para aprender uma língua escrita, considerando que esses processos sucedam fundamentados na língua de sinais que o surdo utiliza.

Vale destacar que também é necessário considerar que o desenvolvimento da escrita pelo surdo, como também pelo ouvinte, sugere o domínio de três distintos aspectos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícitos ou subentendidos na organização textual.

Um trabalho que proporcione a sistematização da língua escrita com os alunos surdos, segundo Fernandes (2006), não pode prescindir da sistematização de qualquer um desses eixos elementares. Os aspectos funcionais são essenciais, pois todo texto apresenta uma função social, além de que seu significado só pode ser entendido se articulado à prática social que lhe originou, ao veículo no qual o mesmo se apresenta e às finalidades para que seja

revelado. Ademais, é necessário ao educando a apreensão dos aspectos lexicais, devido ao fato de que as palavras só têm significado no contexto em que são conduzidas. Para 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 leitores anteriores. (FERNANDES, 2006, p.14)

Além disso, entende-se que aprender uma língua abrange o conhecimento de seus aspectos gramaticais, ou seja, as combinações e normas gramaticais que consentem a interação entre os sujeitos. Essas normas não estão fora do texto, mas são formadas no interior do texto. Assim sendo, o que precisa ser focado são as normas que garantem a constituição de enunciados acessíveis na língua e não a gramática tradicional com suas regras e terminologias.

No entanto, é pertinente ressaltar que nenhum desses aspectos será conhecido pela criança surda se uma língua de sinais não compuser a base linguística desse processo, pois, sem seu intermédio, o educando não será capacitado para entender as relações textuais na segunda língua, visto que precisa compreender o que é similar e o que é distinto entre sua primeira língua e a língua que está aprendendo.

Assim, constata-se que um grafema, uma sílaba ou uma palavra escrita em uma língua oral-auditiva não possui nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba ou uma palavra de uma língua de sinais. É por isso que o processo de aprendizagem da escrita por uma criança surda necessita de tempo e processos exclusivos.

Segundo Quadros (1997b), a aprendizagem da escrita de uma segunda língua por criança surda está ligada a dois tipos de conhecimentos que abrangem o processo de ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. O conhecimento explícito, que é o consciente/dedutivo, é desenvolvido por meio do ensino formal e necessita ser compatível com a aprendizagem implícita, que é inconsciente/indutiva, e abrange três processos: percepção<sup>2</sup>, comparação<sup>3</sup> e integração<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> O indivíduo se conscientiza de um determinado aspecto linguístico.

<sup>3</sup> O indivíduo compara um aspecto linguístico com a gramática mental.

<sup>4</sup> O indivíduo integra a representação de uma nova informação linguística à sua gramática mental.

Segundo Santos (2009), a ampliação desses conhecimentos sucederá fundamentada em três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita está relacionada ao planejamento ou à preparação para a escrita e envolve leitura, avaliação e pensamento. Nesse sentido, a pré-escrita fundamenta-se em um contexto determinado: circunstâncias vividas, diálogos referentes aos acontecimentos reais, discussões relevantes para o educando, entre outros. Já a escrita é um processo que sucede espontaneamente por meio da transposição de ideias para o papel através de símbolos gráficos que proporcionam uma relação direta com uma língua de sinais. Enquanto que a reescrita se trata de um processo de reelaboração e acontece por causa da intervenção por parte do professor. Esse nível representa o feedback para o educando surdo, permitindo a reflexão e o controle sobre as hipóteses experimentadas.

Para que ocorra o desenvolvimento desses níveis, que são de fundamental importância para o aprendizado da escrita pela criança surda, segundo Quadros (1997a) é indispensável algumas condições básicas como: 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.

Nesse sentido, é de suma importância, para o desenvolvimento da escrita, um ambiente adequado que proporcione o contato frequente da criança surda com a escrita, por meio de atividades significativas e contextualizadas, pois, segundo Guarinello:

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. (GUARINELLO, 2007, p. 55)

Assim, a interação entre a criança surda e a escrita necessita privilegiar a utilização de um input autêntico, diversificado e compreensível, mas que, ao mesmo tempo, como afirma Quadros (1997a), tenha complexidade suficiente para que a criança seja desafiada a desenvolver seu processo de aquisição, determinando que discussões prévias relacionadas ao tema abordado em uma língua de sinais sejam geradas. O input provocará o output escrito do educando, mesmo que este tenha uma afinidade direta com uma língua de sinais, o que lhe permitirá o aprendizado de uma língua oral-auditiva. Desse modo, a intervenção do docente representa o feedback para o educando surdo, permitindo-lhe uma reflexão acerca das pressuposições que criou na sua produção, ou seja, o output.

É pertinente destacar que, um estudo que foi realizado por Quadros e Mente (apud QUADROS, 1997b) sobre o processo de aquisição do inglês como língua estrangeira aponta que a idade do educando tem distintas implicações no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua. Verifica-se que, com o adulto, o processo de aprendizagem ocorre por meio da motivação e da conscientização sobre o processo, o que acaba facilitando a aprendizagem da L2. Contudo, com crianças que possuem entre sete e nove anos, percebe-se que não há as mesmas motivações. Desse modo, o entusiasmo por parte dos alunos depende muito das estratégias utilizadas pelo professor.

No que se refere às táticas e modos de aprendizagem, Quadros (1997b) destaca que tais noções podem influenciar positivamente ou negativamente na aprendizagem dos educandos. Igualmente, o docente necessita levar em consideração as tendências e as preferências dos educandos, adotando um método diversificado, para que procure atender às necessidades dos alunos.

Vale enfatizar que aspectos sociais e emocionais também podem influenciar no desenvolvimento da escrita de uma língua pelo surdo, inibindo-os e retardando o processo de aprendizagem. Desse modo, como ressalta Santos (2009), “é fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos e identifique possíveis problemas que podem interferir na aprendizagem”. Também é indispensável ao docente não apenas o domínio de uma língua de sinais e de uma língua oral-auditiva e o conhecimento da composição dessas línguas, mas – sobretudo – uma elaboração metodológica apropriada.

Portanto, constata-se que a aprendizagem da escrita por uma criança surda sucede de modo específico e envolve múltiplos fatores que poderão ou não propiciar o desenvolvimento das habilidades fundamentais.

### 3.2 IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS NO APRENDIZADO DE L2 POR SURDOS

O aprendizado da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) pelos surdos brasileiros é a aquisição de uma segunda língua, uma vez que é resultante de um processo gradual de aprendizagem que sucederá fundamentando-se no conhecimento internalizado do

funcionamento de uma língua natural, a Língua Brasileira de Sinais. No entanto, segundo Santos (2009), vários estudos têm verificado que grande parte das crianças surdas brasileiras ingressam na escola sem possuir o domínio da Libras, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Quadros e Karnopp (2004) salientam que o que ocorre realmente é que muitos surdos brasileiros são filhos de ouvintes. Nesse sentido, como os pais usam uma língua diferente da Libras, os filhos que são surdos não recebem o input necessário para a marcação dos parâmetros dessa língua. Desse modo, a comunicação desses sujeitos se restringe ao uso de gestos, mímicas e pantomimas. E somente, através de instituições, como escolas especiais e igrejas, é que os surdos terão a oportunidade de ter acesso à Libras, o que pode retardar e comprometer a aquisição da primeira língua, como também o processo de aprendizagem da escrita da segunda língua. Contudo, no que concerne às crianças surdas filhas de pais surdos, percebe-se que adquirem naturalmente a Libras, pois recebem o input linguístico bem cedo e acabam aprendendo com mais rapidez a escrita da Língua Portuguesa. Isso ocorre porque, segundo a teoria de Chomsky (1997), há um período crítico para a aquisição da linguagem – a infância, fase em que a GU está disponível – e posteriormente a este momento a linguagem não será mais apreendida de modo natural e sim aprendida.

Dialogando com o que foi ressaltado, Felipe (2001) assegura que, se uma criança surda (dependendo do grau de surdez que possui) for capaz de aprender a língua de sinais precocemente, essa criança terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva, na modalidade escrita, pois logo que ela internalizar as estruturas da língua de sinais (a Libras, no caso dos surdos brasileiros) ganhará o feedback necessário para a organização dos frames de uma segunda língua. Desse modo, de acordo com as ideias de Felipe (2001), depois da aquisição de uma língua de sinais, como L1, a criança apresentará menos dificuldades para a aprendizagem de uma língua oral-auditiva, como L2, uma vez que possui conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua que aprendeu espontaneamente.

Vale ressaltar que vários estudos apontam a importância da Libras para a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa pelos surdos, pois a Libras pode desempenhar a função intermediadora na construção da significação, ou seja, na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos implícitos. Ressaltando o que é abordado, Santos e Ferreira-Brito afirmam que:



[...] o processo de aquisição de escrita em português por eles [surdos] requer a intermediação da língua de sinais. A LIBRAS pode desempenhar o papel de intermediadora na construção de significado, isto é, na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes no ato de escrever e de ler. (SANTOS; FERREIRA-BRITO, 1994, p. 941 apud SANTOS, 2009, p. 97)

Entretanto, constata-se que, no transcorrer do processo de mudança dos mecanismos estruturais da Libras para Língua Portuguesa, é frequente o acontecimento de múltiplos equívocos. Esses equívocos são apreciados como um reflexo de interferência da estrutura gramatical da L1 na escrita da L2. Assim, Santos (2009) destaca que, apesar de os surdos apresentarem facilidade em memorizar as palavras, demonstram dificuldades nos aspectos de acentuação e pontuação, pois envolvem o domínio da tonicidade e elementos da oralidade, como entonação, ritmo e fluxo da fala. Além disso, é preciso salientar que os surdos conseguem memorizar as palavras no que se refere a sua totalidade e não através da sua estrutura fonética, ocorrendo, assim, trocas de posições das letras no ato da escrita.

Na escrita dos sujeitos surdos, segundo Santos (2009), é comum a omissão ou emprego indevido dos artigos, já que na Libras essa classe não existe. Outros aspectos notados nas escritas dos surdos são a omissão de preposições, conjunções e verbos de ligação, sendo que –na Libras – esses elementos se apresentam atrelados à estrutura dos sinais. Os verbos, por sua vez, são aprendidos de maneira diferente. Mesmo que alguns verbos na Libras apresentem flexões de tempo, modo e pessoa verbal, essas flexões não sucedem na composição do verbo, assim, o sujeito surdo tende a escrever, em sua produção, o verbo em sua forma infinitiva.

Além disso, é importante destacar que a aquisição da escrita da Língua Portuguesa como L2 apresentará vários estágios de interlíngua, ou seja, no processo de aquisição do português, os sujeitos surdos- em dado momento- apresentarão um sistema que não estará mais representando a Libras nem estará representando ainda a Língua Portuguesa. Segundo Quadros (2006), “estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua.” A interlíngua não é desordenada, mas apresenta suposições e normas que começam a esquematizar outra língua.

Segundo Selinker (1972, apud SABANAI, 2008), a expressão interlíngua foi uma adaptação da definição proporcionada por Weinreich, em 1953. Esse conceituou um sistema linguístico próprio, fundamentado na produção observável do principiante, decorrente de sua

tentativa de produzir as regras da língua alvo. É um processo sucessivo entre a L1 e a L2, pelo qual todo principiante passa. Com base nesse autor, a interlíngua sempre tem início no princípio da aprendizagem da L2, quando o educando tenta expressar significados na língua alvo.

A pesquisa sobre o desenvolvimento da interlíngua pelos aprendizes de L2, segundo Harlig (2006, apud SABANAI, 2008), é uma das questões essenciais da verificação no estudo de aquisição de L2. Ainda que múltiplos fatores, tais como: o insumo, o uso da língua, a realização de atividades na língua alvo, a motivação e as divergências particulares sejam reconhecidas como significantes influências na aquisição de L2, o entendimento do desenvolvimento da interlíngua continua a ser crucial.

Pesquisadores têm buscado compreender as características da produção linguística dos educandos com o propósito de desvendar como a L2 é aprendida para que passem a existir modelos de ensino/aprendizagem mais eficazes. Segundo Brochado (2003), as práticas tradicionais de ensino em L2 ressaltam a eliminação de erros, entretanto, os profissionais da área pedagógica, sob instruções de linguistas e psicolinguistas, têm olhado para os erros através de um ponto de vista diferente, passando a considerá-los como características do sistema de uma interlíngua, ou seja, componente da gramática da interlíngua, assim não considerando-os como erros. Nessa perspectiva, Brochado (2003, p. 56) ressalta que “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.”

Selinker (1972, 1992 apud SABANAI, 2008) enfatiza que pode haver cinco processos na estrutura psicológica do educando. Os elementos fossilizáveis (vocábulos, regras e outros) podem estar relacionados com um ou mais destes processos: transferência linguística (elementos fossilizáveis que são resultantes da influência da língua materna); transferência prática (referente aos elementos que podem ser identificados como resultado do processo de práticas de novas estruturas); estratégias de aprendizagem de L2 (o principiante tende a minimizar o sistema da língua alvo a um sistema menos complexo, desviando de categorias que não avalia como significantes); estratégias de comunicação em L2 (procedimentos cognitivos desenvolvidos pelo educando na tentativa de dialogar através da escrita, almejando suprir lacunas em sua competência na língua alvo com a finalidade de transpor um significado de forma aceitável); e generalização da gramática da L2 (são generalizações inadequadas que sucedem nas normas gramaticais da língua alvo).

No que se refere à fossilização, Selinker (1972, apud SABANAI, 2008) a define como um mecanismo linguístico que, possivelmente, possui uma estrutura psicológica latente. Os elementos linguísticos fossilizáveis são considerados como componentes linguísticos, normas e subsistemas que os principiantes de uma determinada língua tendem a sustentar em sua interlíngua com relação a uma língua alvo, que não implica na idade do mesmo ou na quantidade de informações que ele recebe. É como um mecanismo existente na estrutura latente e que alimenta, de forma inconsciente e constante, as normas e os vocábulos da língua materna na interlíngua. Vários desses elementos linguísticos reaparecem na interlíngua, quando a atenção do principiante está voltada para encarar uma nova e complexa demanda intelectual ou quando o mesmo se encontra ansioso ou inquieto e, até mesmo, quando está extremamente relaxado.

Desse modo, fica perceptível que os múltiplos equívocos que persistem na escrita dos surdos brasileiros são resultantes de vários elementos, como a interlíngua, a falta de acesso à uma língua de sinais por uma criança surda em período precoce, como também as interferências causadas pela estrutura gramatical da Libras, pois, segundo Salles et al. (2004), existem diversas diferenças estruturais entre as línguas de sinais e as línguas orais; por esse motivo, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma maneira nos dois sistemas linguísticos.

Assim, é válido destacar, com base nos postulados de Silva (2008), que o processo de apropriação da escrita sucede de modo distinto pelas crianças surdas e ouvintes, mas ambas apresentam dificuldades no que se refere ao processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que o sistema dessa língua é extremamente complexo. Dialogando com o que foi ressaltado, Santos (2009) afirma que:

[...] o processo de apropriação da escrita de uma língua ocorre de maneira distinta para surdos e ouvintes. Para surdos, a aprendizagem da escrita corresponde a apreensão de uma segunda língua com modalidade distinta à sua primeira. Já para os ouvintes, representa apenas o aprendizado de uma diferente modalidade da mesma língua. Nesse sentido, surdos e ouvintes passam por etapas diferentes no processo de interação com a escrita, construção de hipóteses e estabelecimentos de relações de significação. (SANTOS, 2009, p.91)

Portanto, para o aprendizado de uma segunda língua, o surdo necessita dominar uma primeira língua, que é a Libras. A falta de domínio dessa língua pelo sujeito surdo interfere no

processo de aprendizagem da escrita, pois a Libras é imprescindível para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão no processo de aquisição de outras línguas. Além disso, consideramos pertinente a discussão teórica destas informações para este trabalho, tendo em vista as discussões e análise das produções escritas dos educandos surdos na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 com o intuito de explicar o processo de apropriação de novas formas linguísticas.

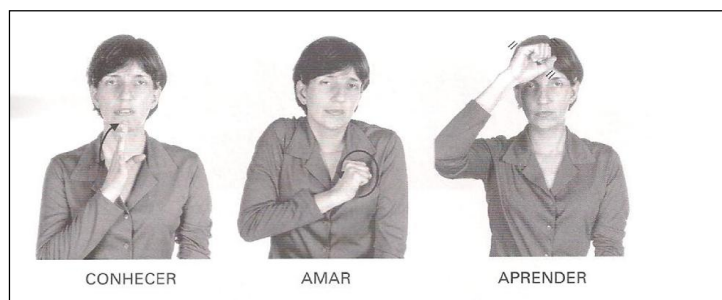
### 3.3 O SISTEMA VERBAL DA LIBRAS VERSUS O SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS

Nas línguas humanas existentes, do mesmo modo que as palavras, os sinais fazem parte das categorias lexicais ou das classes de palavras, tais como nome, verbo, adjetivo, advérbio e outras. Neste trabalho, o enfoque será dado para alguns aspectos presentes na morfologia, especificamente para os verbos, tanto na Libras, quanto na Língua Portuguesa.

Para Perini (1999), verbo é a palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo. É o elemento da oração mais rico em mudanças de forma ou acidentes gramaticais. Do ponto de vista semântico, verbo é a classe de palavras que designa estado, ações, processo, fenômeno da natureza, desejo, ocorrências de fatos, ordem, anseios, súplica e pedido. Já no que concerne ao aspecto funcional, os verbos compõem os predicados das orações, ou seja, é o núcleo da oração (cf. NEVES, 2000).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), na Libras, assim como na ASL, os verbos são divididos em três classes: verbos simples, verbos com concordância e verbos espaciais. Os verbos simples não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. Alguns desses verbos se flexionam em aspecto. Exemplos dessa categoria são os sinais de CONHECER, AMAR e APRENDER, que são ilustrados na Figura 6.

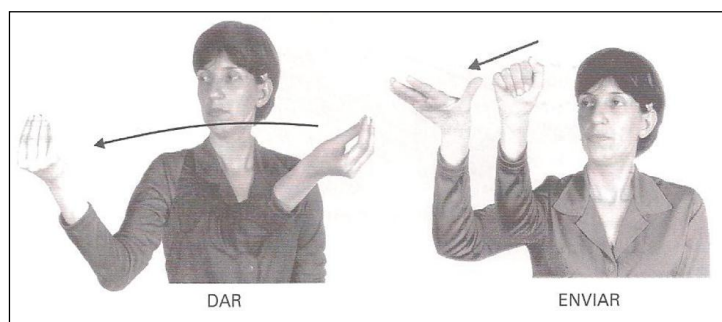
**Figura 6 - Exemplo de verbos simples na Libras**



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p.117)

Já os verbos com concordância se flexionam em pessoa, número e aspecto, no entanto, não tomam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são DAR e ENVIAR, como exhibe a Figura 7.

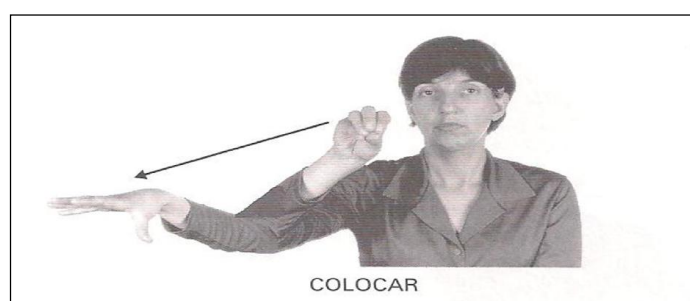
**Figura 7 - Exemplo de verbos com concordância na Libras**



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p.117)

Quanto aos verbos espaciais, são aqueles que contêm afixos locativos. Para exemplificar essa categoria, pode-se mencionar o verbo COLOCAR, ilustrado na Figura 8.

**Figura 8 - Exemplo de verbos espaciais na Libras**

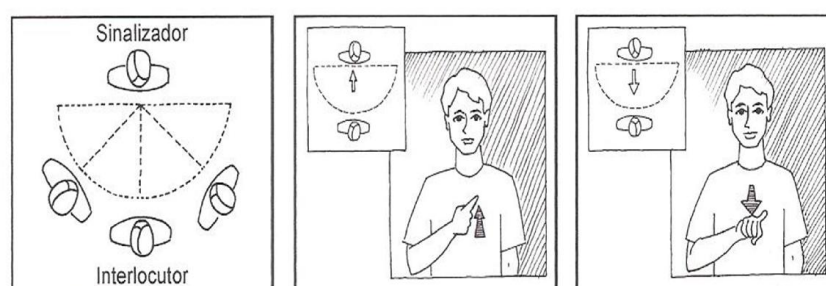


**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p.118)

Padden (1990, p.119, apud QUADROS, 1997b) afirma que os verbos que se flexionam são chamados de verbos com concordância. A concordância que esses verbos possuem é diferente da concordância da língua oral, pois se trata de uma concordância espacial.

Ao analisar o comportamento dos verbos com concordância, segundo Liddell (1990, apud QUADROS, 1997b), podem-se destacar três situações. A primeira ocorre com o interlocutor presente, e o verbo com concordância é utilizado para mencionar esse sujeito, direcionando-se diretamente ao mesmo, como demonstrado na Figura 9.

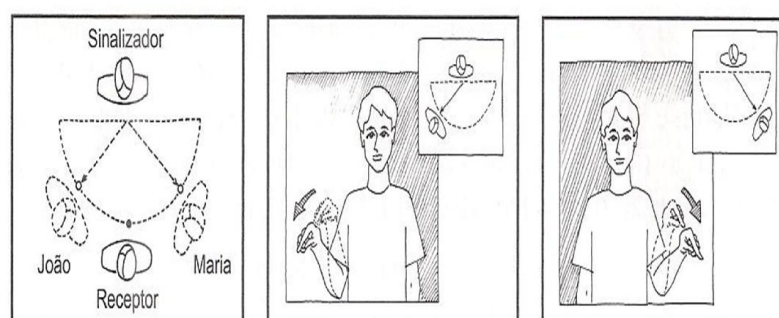
**Figura 9** - Exemplo de referentes presentes



**Fonte:** Quadros (1997b, p. 51)

A segunda situação ocorre com o interlocutor imaginário. Nesse caso, a concordância do verbo é realizada como se existisse um sujeito presente fisicamente, como exemplifica a Figura 10.

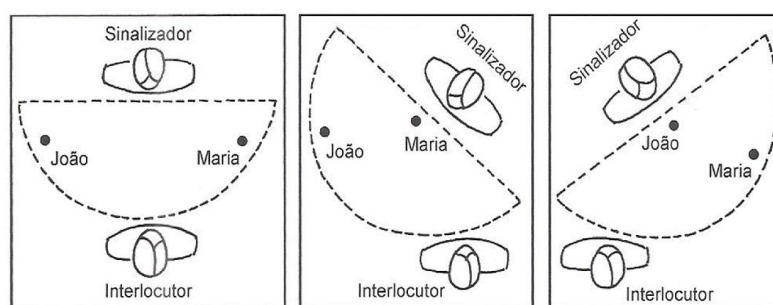
**Figura 10** - Exemplo de referentes ausentes



**Fonte:** Quadros (1997b, p. 52)

Já, na terceira situação, temos o loc espacial, e os verbos concordam com a direção em que o referente foi colocado, conforme ilustra a Figura 11.

**Figura 11** - Exemplo de loc espacial



**Fonte:** Quadros (1997b, p. 58)

Assim, Baker e Cokely (1980, apud QUADROS, 1997b) ressaltam que, para reconhecer um verbo com concordância, é importante ter clareza de que a localização do sinalizador é identificada como a de primeira pessoa, a localização do referente como sendo a de segunda pessoa e as seguintes localizações podem ser identificadas como as terceiras pessoas da alocução. Entretanto, em determinadas circunstâncias, em certos verbos que apresentam concordância, será a orientação da palma da mão que irá indicar o sujeito e/ou objeto da sentença. Isso ocorre frequentemente com verbos que são sinalizados por meio da utilização das duas mãos. Assim, haverá uma mão dominante, e sua orientação determinará as relações gramaticais.

Segundo Felipe (1997), os verbos com concordância são aqueles que fazem a indicação de pessoa. Esses verbos podem se subdividir em: verbos que têm concordância número-pessoal (a marcação acontece por meio da orientação da mão); verbos com classificadores (são vinculados a uma classe que recebe marcas exclusivas para contrapor os atributos: animado/inanimado e humano/não humano, ainda marcam PESSOA, ANIMAL ou COISA e dependem da configuração de mão) e os verbos que indicam localização (pertencem a uma categoria própria da Libras), para se referir a “lugares” no começo e no fim de uma ação.

Percebe-se também que há diferenças na representação do tempo real e das pessoas do discurso de uma língua para outra. Contudo, embora a Libras possua uma representação bem diferente da Língua Portuguesa, conforme Ferreira-Brito (1995, apud ALMEIDA, 2007) nessa língua, a indicação de tempo não é assinalada de modo diferente do sistema verbal do português, mas é assinalada quando acrescentado o sufixo modo-temporal. O tempo, na Libras, é anunciado por meio de locativos temporais, expressando relações espaciais entre si. O presente (HOJE, AGORA) é marcado no plano vertical à frente (AMANHÃ), enquanto que

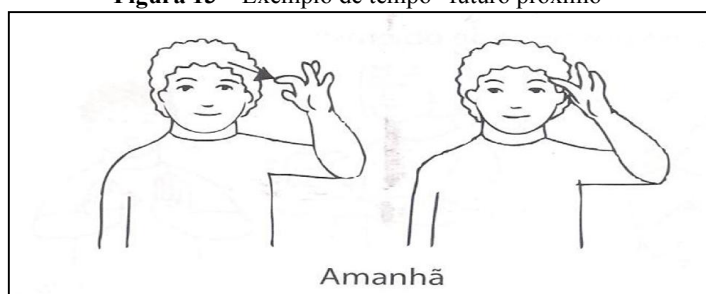
o futuro próximo é indicado por um movimento breve, que é direcionado para a frente do locutor. Já o futuro distante é desempenhado através de um movimento extenso que se afasta do corpo do locutor. E o passado é apontado através de um movimento que passa pelo ombro, abrangendo o espaço anterior ao ouvido (ONTEM). Quanto ao passado distante, é assinalado por um movimento muito mais amplo, estendendo-se além das costas, como ilustrado nas Figuras 12, 13, 14,15 e 16.

**Figura 12** – Exemplo de tempo “presente”



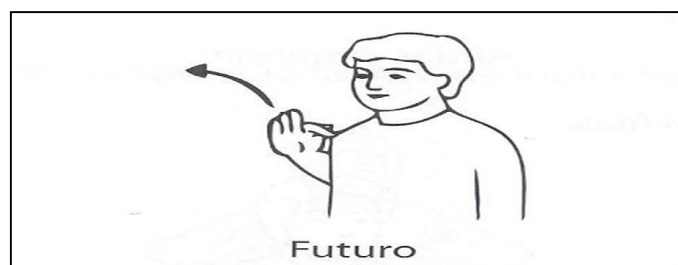
**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 28)

**Figura 13** – Exemplo de tempo “futuro próximo”



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

**Figura 14** – Exemplo de tempo “futuro distante”



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

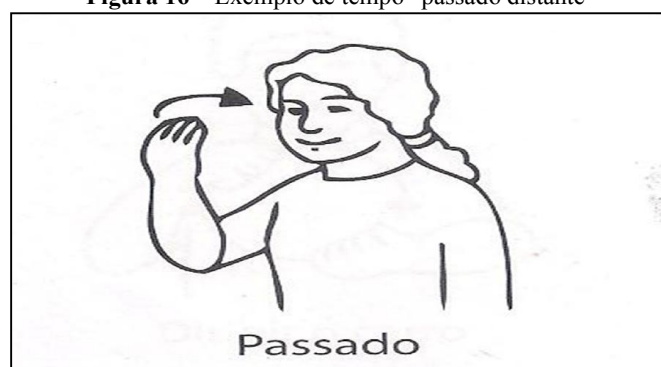


**Figura 15** – Exemplo de tempo “passado”



**Fonte:** Ferreira-Brito (1997, p.46)

**Figura 16** – Exemplo de tempo “passado distante”



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

Já em relação à marcação de número e pessoa, Felipe (2001) apresenta um sistema pronominal para remeter as pessoas do discurso.

Na sinalização da primeira pessoa, o locutor aponta para seu peito, como demonstra a Figura 17.

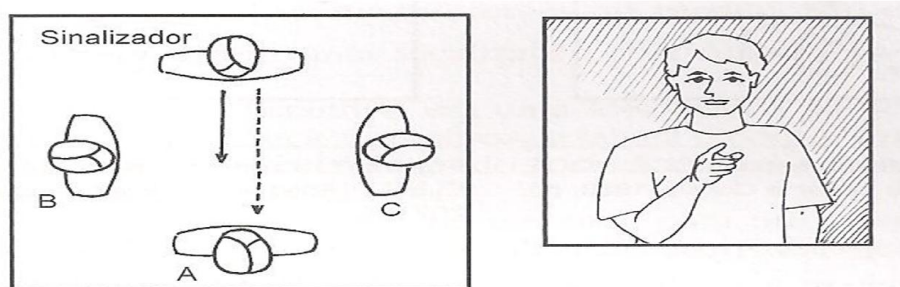
**Figura 17** - Exemplo de primeira pessoa do singular: Eu



**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 20)

Na sinalização da segunda pessoa, o locutor aponta para o interlocutor, como exemplificado na Figura 18.

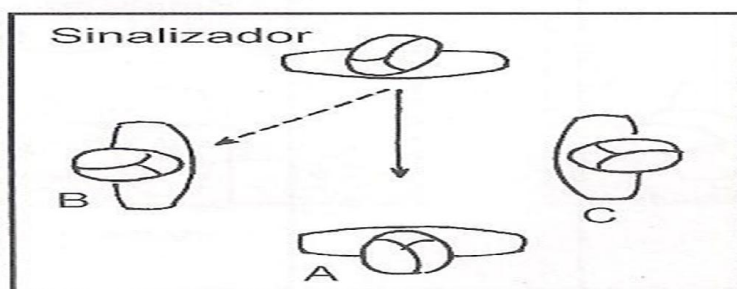
**Figura 18** - Exemplo de segunda pessoa do singular: Você/Tu



Fonte: Quadros (1997b, p. 53)

E, na sinalização da terceira pessoa, o locutor aponta para uma pessoa que não está presente na conversação, ou seja, para um espaço convencional, como demonstra a Figura 19.

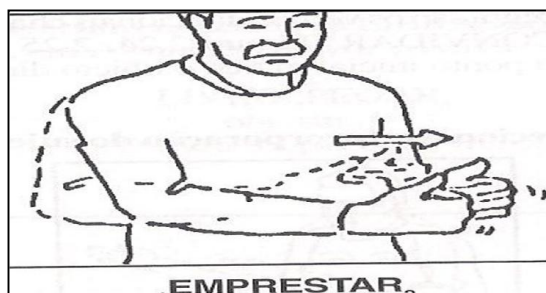
**Figura 19** - Exemplo de terceira pessoa do singular: Ele(a)



Fonte: Quadros (1997b, p. 53)

Para Almeida (2007), as três pessoas do discurso podem se flexionar em: singular (o locutor aponta simplesmente com o dedo indicador), dual (a mão do locutor está configurada em número dois “quantidade”), trial (a configuração da mão estará em numeral três “quantidade”), quatrial (a mão estará configurada em numeral quatro “quantidade”) e plural (que é representado pelo sinal das 1ª, 2ª e 3ª pessoas do discurso, somada ao sinal de grupo).

Com relação à classificação dos verbos, Ferreira-Brito (2010) ressalta que os verbos da Libras se classificam em: verbos direcionais e verbos não-direcionais. Os verbos direcionais são sinalizados no espaço neutro, como ilustra a Figura 20.

**Figura 20** - Exemplo de verbo direcional

Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 55)

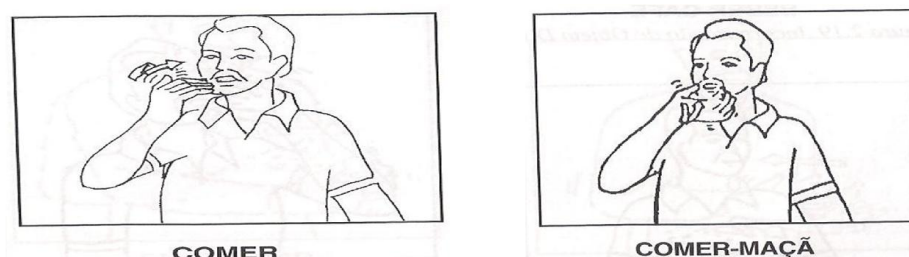
Nesse tipo de verbo, nota-se que o enunciador aponta – sem ambiguidade – o sujeito e o objeto, sem precisar utilizar um sinal nominal explícito. Esses verbos possuem duas subclasses. A primeira se refere àquela em que o ponto inicial aponta para o sujeito e o ponto final aponta o objeto direto, o objeto indireto ou o locativo. A segunda se refere àquela que contém verbos reversíveis, no qual o movimento possui o ponto inicial que assinala o objeto indireto ou o locativo e um ponto final que aponta o sujeito, como exemplificado na Figura 21.

**Figura 21** - Exemplo de verbo direcional revertido

Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 57)

Já os verbos não-direcionais são aqueles verbos que são ancorados no corpo, ou seja, produzidos em contato ou muito perto do corpo. Geralmente, são verbos de estado/cognitivo, emotivos ou experienciais. Os verbos não-direcionais ainda podem ser verbos que incorporam o objeto, tendo um modo de citação exclusiva. No entanto, quando incorporam o objeto, um ou mais parâmetros se modificam em colaboração com os parâmetros sinal-objeto, como ilustrado na Figura 22.

**Figura 22** - Exemplo de verbo não-direcionais



Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 53)

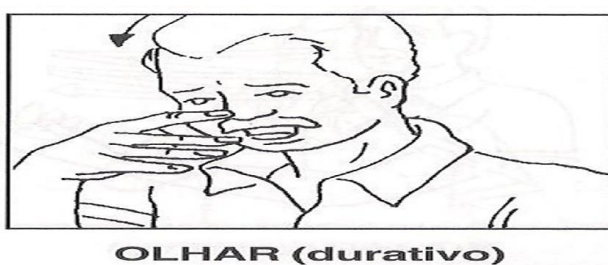
Ferreira-Brito (2010) ainda destaca que, através de uma análise semântica, podem-se classificar os aspectos verbais em: pontual, continuativo, durativo, iterativo e habitual, representados por meio de alterações do movimento/configuração de mão. Na Libras, os aspectos verbais são: pontual (representado por um movimento curto e rápido), durativo (apontado por um movimento longo), continuativo (utilizado em verbos não direcionais, sendo que a ideia de continuação ocorre por meio da repetição enérgica e movimentação circular estendida do sinal realizado); iterativo (marcado pela reprodução “duas ou mais vezes” do sinal verbal) e o habitual (apontado por meio da repetição do sinal verbal duas ou mais vezes) como elucidados nas Figuras 23, 24, 25 e 26.

**Figura 23** - Exemplo de aspecto pontual



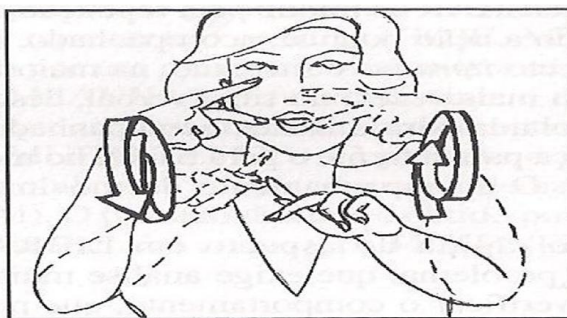
Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 50)

**Figura 24** - Exemplo de aspecto durativo



Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 51)

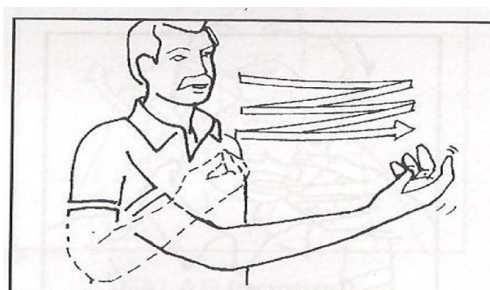
**Figura 25** - Exemplo de aspecto continuativo



**FALAR (continuativo)**

Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 50)

**Figura 26** - Exemplo de aspecto iterativo



**VIAJAR (iterativo)**

Fonte: Ferreira-Brito (2010, p. 50)

Quadros e Karnopp (2004) também ressaltam que há, na Libras, diversos modos de marcar o aspecto distributivo do verbo: o exaustivo, o distributivo específico e o distributivo não-específico, como exemplificado nas Figuras 27, 28 e 29.

**Figura 27** - Exemplo de aspecto distributivo exaustivo



ENTREGAR-PARA-ELES [exaustiva]

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

**Figura 28** - Exemplo de aspecto distributivo específico

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

**Figura 29** - Exemplo de aspecto distributivo: não específico

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

Observa-se que, na marcação exaustiva, a ação é reproduzida exaustivamente. Já na distributiva específica, a ação de distribuição sucede para referentes exclusivos. Por fim, na distribuição não-específica há a ação de distribuição para referentes indefinidos. Além disso, é válido destacar que os aspectos distributivos possuem flexões que assinalam a forma e a duração dos movimentos: incessante (desenvolvimento da ação incessantemente); ininterrupta (ação iniciada e continuada de modo que não tem interrupção); habitual (ação que têm recorrência); contínua (ação que possui recorrência sistemática); duracional (ação que possui duração, permanência), conforme apresentam as Figuras 30, 31, 32, 33 e 34.

**Figura 30** - Exemplo de aspecto distributivo com movimento incessante

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 123)

**Figura 31** - Exemplo de aspecto distributivo com movimento ininterrupto



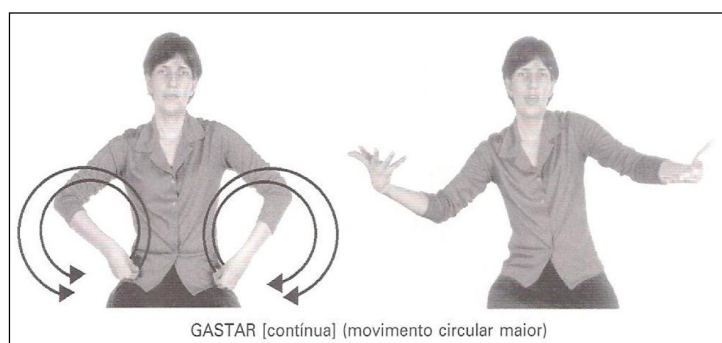
**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p. 123)

**Figura 32** - Exemplo de aspecto distributivo com movimento habitual



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p. 123)

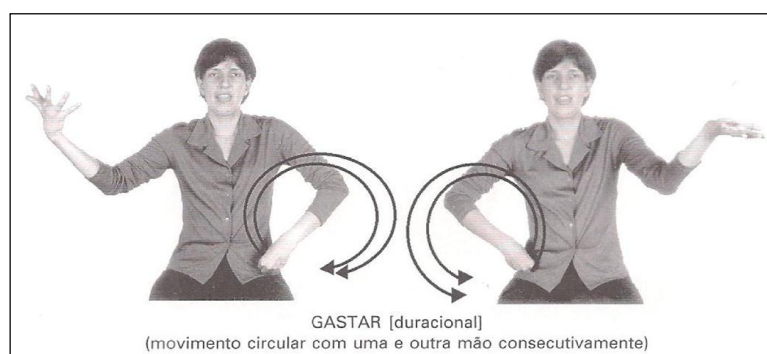
**Figura 33** - Exemplo de aspecto distributivo com movimento contínuo



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p. 124)



**Figura 34** - Exemplo de aspecto distributivo com movimento duracional



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p. 124)

Nesse sentido, percebe-se que a Libras possui um modo específico para a estruturação dos sinais. Essa caracterização não a inferioriza; pelo contrário, representa critérios peculiares e correspondentes para a composição de uma língua de modalidade visuoespacial, que permitirão a elaboração de infinitas sentenças e serão imprescindíveis para a comunicação dos surdos brasileiros.

Para apontar a oposição entre a Libras e a Língua Portuguesa, é necessário abordar um pouco sobre o sistema verbal do português. A Língua Portuguesa possui um conjunto de marcação morfológica sufixal em suas formas verbais que expressa noção de tempo, modo, pessoa, número e aspecto.

Segundo Pontes (1972), o sistema verbal do português é definido como um sistema que assinala as categorias de modo, tempo, aspecto, pessoa e número, sem que se tenha um morfema qualificado para cada uma dessas categorias. Assim, modo, tempo e aspecto se revelam num conjunto de morfemas, considerado pela autora como morfemas modo-temporais (MTA), enquanto que número e pessoa se encontram em um outro conjunto de morfemas – o número-pessoal (NP).

Mattoso Câmara (2001) aborda que a interpretação do morfema flexional, propriamente verbal, em português, é bem complexa, uma vez que procede, inicialmente da cumulação, que nele se faz das noções de tempo e modo, além da noção adicional de aspecto que ocasionalmente se introduz naquela primeira.

Conforme Mattoso Câmara (2001), o modo se refere a um julgamento implícito do falante a respeito da natureza, subjetiva ou na, da comunicação que faz, podendo se distinguir em três tipos: indicativo, subjuntivo e imperativo. Já o tempo adverte se o que anuncia o



verbo sucede no momento em que se fala, num instante posterior, ou num tempo que esteja por vir. São, necessariamente, três tempos: presente, pretérito e futuro. Quanto ao número e à pessoa, apontam qual das três classes de sujeito o verbo se refere, e ainda se o sujeito está no singular ou plural.

O autor apresenta duas noções gramaticais na definição do sistema verbal do português, sendo a primeira referente ao tempo e modo, e a segunda ao número e pessoa. No entanto, o autor avalia como propriamente verbais somente as noções de tempo e modo. Já as noções de número e pessoa, segundo ele, possuem – no verbo – o papel de indicar a concordância com a pessoa pronominal do sujeito. Assim, Mattoso Câmara (2001, p. 104) expõe a fórmula<sup>5</sup> geral da composição do vocabulário verbal do português, acrescentando ainda que, “levando em conta a alomorfia de cada um dos sufixos flexionais e a possibilidade de zero (0) para um deles ou ambos, tem-se nesta fórmula a regra geral da constituição morfológica do verbo português.”

Ao se referir às oposições número-pessoa, Pontes (1972) aponta quatro formas do sistema verbal, que são definidas por um sistema binário de oposições semânticas em que há de um lado uma oposição das pessoas do discurso: com ou sem inclusão do falante e, do outro lado, uma oposição apenas de número (singular: S) ou a mais de uma pessoa (plural: P). Das probabilidades lógicas de agrupação desses elementos semânticos, resultam as quatro pessoas apontadas na flexão do português coloquial, que são representadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Oposições número-pessoa

	+ 1	- 1
S	P1	P2
P	P3	P4

Fonte: Almeida (2007, p. 42)

Nessa perspectiva, P1 se refere à 1ª pessoa do singular, com distintas configurações, que envolvem [+1] e [S]. Já P2 representa a flexão da 3ª pessoa do singular, com vários alomorfes, envolvendo [-1] e [S], concordando com diversos referentes pronominais ou nominais (ele, ela, você, a gente, João, o senhor, etc.). Quanto à P3, está relacionado com a flexão -mos (1ª pessoa do plural), que envolve [+1] e [P]. Já P4 se refere a flexão de plural

<sup>5</sup> Fórmula geral da constituição morfológica do vocabulário verbal do português- T (R+ VT) + SF (SMT+SNP).

que concorda com distintos referentes pronominais ou nominais (eles, elas, vocês, João e Maria, os senhores, etc.). Assim, fica evidente que as formas verbais nem sempre representam a realidade temporal.

De acordo com Koch (2001), em português, a categoria de pessoa se encontra agregada na própria desinência flexional do verbo, pois é dessa categoria que provêm as demais. O ponto de referência é o falante e, através desse ponto, nasce o tempo. E com relação a este é que se processam ações simultâneas, anteriores e posteriores.

No que se refere à noção gramatical de tempo expressa nos verbos, Mattoso Câmara (2001) afirma que, entre presente e pretérito, existe uma oposição, com formas assinaladas para o pretérito em alusão ao instante do diálogo. O autor ainda aponta que a utilização do presente é o que se compreende como uma forma não assinalada, ou seja, “o presente sem uma assinalação própria, pode expressar: presente, futuro ou um tempo indefinido.” (MATTOSO CÂMARA, 2001, p. 43) Quanto ao futuro, Mattoso Câmara (2001) salienta as marcas peculiares dessa forma verbal: a utilização do presente propriamente dito (parto agora); emprego estendido (parto amanhã, ou daqui a três dias) e contraste entre o uso não assinalado e o uso assinalado para o pretérito (parto sempre de casa às 10 horas, referindo-se ao acontecimento do partir ontem).

Já em relação ao modo verbal, Koch (2001) expressa que o falante assume uma posição sobre o conteúdo adotado linguisticamente no discurso, empregando entre dois elementos básicos: realidade e não realidade. A partir desse momento, estabelecem-se as alternativas admissíveis, como: certeza e incerteza, suposição, condição, necessidade, exigência, possibilidade ou impossibilidade de um dado ocorrer.

Comparando a Libras com a Língua Portuguesa, segundo Quadros (1997b), percebe-se múltiplas diferenças e semelhanças entre ambas as línguas. No que se refere às diferenças, percebe-se que há uma distinção quanto ao tipo de modalidade, ou seja, uma emprega o canal visual-espacial e a outra o oral-auditivo. Além disso, na Libras, há uma concordância espacial, diferente da concordância empregada pelos verbos na língua oral. Nota-se, contudo que, na Libras, a indicação de tempo não é apontada de modo diferente do sistema verbal do português, mas é apontada quando acrescentado o sufixo modo-temporal. Porém, a Libras não possui, em suas formas verbais, marcas de tempo como ocorre na Língua Portuguesa, uma vez que podem se modular para aspecto. Além disso, algumas delas também se flexionam em número e pessoa.

No que concerne às semelhanças, nota-se que as gramáticas da Libras e da Língua Portuguesa são intrinsicamente as mesmas, uma vez que seus princípios básicos são empregados em ambas línguas, pois - segundo Ferreira-Brito (1997) - são dotadas de dupla articulação (estruturam-se a partir de unidades mínimas distintivas e de morfemas ou unidades mínimas de significado), usam a produtividade como meio de estruturar novas formas por meio de outras existentes, estruturam suas frases por meio dos mesmos tipos de constituintes e classes linguísticas, suas sentenças são estruturadas sempre em volta de um núcleo com valência, ou seja, o núcleo que solicita os argumentos necessários para completar a definição que veicula.

No entanto, apesar de as línguas de sinais e orais possuírem semelhanças em suas gramáticas, o processo de apreensão da escrita da Língua Portuguesa por surdos brasileiros abrange a aprendizagem de uma segunda língua. Nesse sentido, essa apreensão não sucederá naturalmente, mas será um processo gradual que ocorrerá fundamentado no conhecimento internalizado do funcionamento da Libras – no caso da maioria dos surdos brasileiros – e na transferência de estratégias dessa língua de sinais para a escrita do português.

### **3.3.1 A aquisição do sistema verbal em L1 por surdos**

Segundo Meier (1980, apud PIZZIO; QUADROS, 2011), da mesma forma que o Japonês e o Croata, somente alguns verbos da língua de sinais americana têm a capacidade de se flexionar para assinalar as relações gramaticais em um período. Existem verbos que possuem limitações lexicais e fonológicas para agrupar os pronomes. Como exemplo, podemos mencionar os verbos ancorados no corpo, como GOSTAR e PENSAR na Língua Brasileira de Sinais.

Isso sugere que as crianças surdas necessitam adquirir duas estratégias para assinalar as relações gramaticais: a incorporação dos pronomes e a ordem das palavras. A incorporação dos indicativos abrange a concordância verbal, e essa está sujeita inteiramente à aquisição do sistema pronominal. Lillo-Martins, Mathur e Quadros (1998, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) realizaram uma análise de dados da aquisição da Libras e da língua de sinais americana e perceberam que, nos casos em que não existe o licenciamento de sujeitos e objetos nulos com verbos sem concordância, há uma possibilidade de estar ligado com os casos de

infinitivos opcionais, visto que o objeto não pode ser nulo com verbos sem concordância. Assim, por mais que a criança possua duas estratégias (ou tenha os dois parâmetros para assinalar a língua pro-drop), é provável que estejam sendo analisadas as mesmas restrições com relação às distintas línguas.

A partir dos três anos de idade, as crianças começam a dar início à utilização do sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, no entanto, ainda cometem desvios em relação à norma-padrão. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um exclusivo local do espaço. Assim, Petitto e Bellugi (1988, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) ressaltaram que, dos três anos até os três anos e meio, as crianças utilizam a concordância verbal, no entanto a flexão utilizada é rejeitada nas línguas de sinais. Já Bellugi e Klima (1990, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) conseguiram identificar essa flexão generalizada dos verbos nessa fase como supergeneralizações, considerando esse acontecimento equivalente às generalizações verbais, como ‘fazi’, ‘gosti’ e ‘sabo’ existentes na Língua Portuguesa.

Meier (1980, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) observou que essa utilização supergeneralizada ocorre nessa fase, porque as crianças empregam os verbos como se eles pertencessem a uma exclusiva classe verbal na língua de sinais americana, ou seja, a classe dos verbos com concordância, que é denominada pelo mesmo, como verbos direcionais. Assim, a partir do momento que as crianças abandonam o hábito de empilhar os referentes em um mesmo local, elas escolhem mais um ponto no espaço, mas de modo inconsciente, visto que não escolhem associações entre o ponto e a referência, impedindo a concordância verbal.

Segundo Pizzio e Quadros (2011), vários estudos demonstram que a aquisição da concordância na ASL, como em diversas línguas de sinais, é tardia. Meier (2002, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) expõe uma investigação detalhada da aquisição da concordância verbal na ASL, com o propósito de apontar destaques para o regulamento linguístico da concordância nas línguas de sinais.

Meier (2002, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) faz um alerta para o tratamento da direcionalidade nos verbos com apontação, expondo vários argumentos e dando a entender que a direcionalidade é linguística e engloba uma simples capacidade de apontar. O primeiro argumento é o de que os verbos são limitados a determinadas entidades, como: sujeito, objeto direto ou indireto, condicionados às relações semânticas. O segundo é que as línguas de sinais podem variar no que se refere à forma de preencher a falta de concordância, ou seja, podem

limitá-la na utilização da ordem SVO na falta da concordância, podendo passar a dispor de um auxiliar. Assim sendo, a direcionalidade prenuncia, em todas as línguas de sinais, o licenciamento de argumento nulo. Esse modelo é parecido com o padrão que se encontra nas línguas faladas. Na Libras, um elemento negativo pode intervir entre o sujeito e o verbo com concordância, porém não entre um sujeito e o verbo pleno. O terceiro argumento aponta que as línguas de sinais apresentam configurações idiossincráticas, que são previstas se as apreciarmos como um fenômeno linguístico, como ocorre com o fenômeno da concordância singular e da concordância dupla. E, por fim, o quarto argumento discorre que nem todas as apontações são precisas, implicando, dessa forma, na utilização do plural.

Para Pizzio e Quadros (2011), mesmo que a concordância se assemelhe ao gesto, a integração dessa utilização gestual com os verbos é determinada linguisticamente. Dessa forma, chega-se à conclusão de que a direcionalidade é uma revelação do sistema de concordância.

Assim, apreciando a aquisição verbal em crianças surdas, filhas de pais surdos, por mais que a utilização do espaço para o estabelecimento da concordância pareça ser icônica, as pesquisas apontam que há distinções entre a concordância verbal e um mapeamento icônico das relações. Meier (2002, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) ressalta que a aquisição da concordância verbal ocorre tardiamente, e as crianças provavelmente privilegiam o emprego da concordância singular por ser menos complexa.

Segundo Pizzio e Quadros (2011), estudos apontam que, embora exista uma superficial iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição da concordância verbal e do sistema pronominal possui as mesmas características da aquisição dos aspectos linguísticos nas línguas orais. Nesse sentido, os estudos chegam à conclusão de que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal.

Fundamentado em estudos longitudinais, Meier (2002, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) analisou erros na produção de crianças surdas característico de aquisição da morfologia flexional, dentre eles foram destacados os seguintes: a supressão da concordância (sendo que todas as supressões foram com a segunda e a terceira pessoas); supergeneralização da concordância analisada em verbos simples e concordância com argumento errado.

Meier (2002, apud PIZZIO; QUADROS, 2011) analisou aspectos relacionados com a concordância dupla, ou seja, com o sujeito e o objeto. O autor identificou que o emprego de

concordância dupla expõe uma incidência expressivamente menor em relação à utilização da concordância singular (de 32% para 88%). Nessa perspectiva,

as crianças privilegiam a concordância com o objeto com os verbos que movem do sujeito para o objeto, ou seja, tendem a fazer a concordância singular (as omissões são mais comuns com sujeitos (=33) do que com objetos (=4)). Percebe-se, portanto, que as crianças são sensíveis a não obrigatoriedade da concordância com o sujeito. Isso também pode ser usado como um contra argumento para as hipóteses com base na iconicidade. (MEIER, 2002, apud PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 11)

Desse modo, as crianças necessitam aprender quais verbos que precisam concordar e como esses verbos concordam, para que não cometam equívocos. Portanto, percebe-se que as semelhanças descobertas entre as línguas faladas e as línguas de sinais apontam para a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a modalidade das línguas. Assim, estudos que investigam as línguas de sinais apresentam aspectos significativos para confirmar os princípios que administram as línguas humanas.

### **3.3.2 Apropriação do sistema verbal em L2 por surdos**

A apropriação de uma segunda língua pela criança surda ocorre com o intermédio da língua de sinais. Segundo Lodi (2011), a apropriação da L2 na modalidade escrita exige da criança surda um elevado nível de abstração com relação ao mundo e aos objetos, aspecto que deve ser adquirido através de uma língua de sinais. É ela que auxilia o sujeito surdo na interpretação e na produção de palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo, assim, um desempenho similar ao que a língua oral exerce na apropriação da escrita pela criança ouvinte.

Segundo Fernandes (2002), por meio de diversas pesquisas realizadas na área da apropriação da escrita, comprovou-se que o surdo tende a escrever os verbos em sua forma infinitiva, ou com flexões inadequadas, visto que, na Libras, as flexões de tempo, modo e pessoa sucedem através de mecanismos presentes nos discursos contextuais e espaciais. Por isso, a flexão verbal em L2 é um dos conteúdos que os surdos possuem mais dificuldades.

Nesse sentido, observa-se que há interferências significativas na escrita desses sujeitos. Fernandes apresenta alguns exemplos que confirmam essas informações.

Nós pego muito AIDS, **precisar** exame de sangue.

O Brasil **ganhar** um bola.

O ano do Penta **ganhar** camiseta do Brasil.

Fonte: Fernandes (2002, p. 15)

No que concerne à flexão de tempo é realizado, na Libras, por meio de relações espaciais, ou seja, passado (para trás), futuro (para frente) e presente (no espaço em frente do corpo do enunciador). Assim, pode haver na escrita do surdo duas estruturas. A primeira é composta por termos que refletem essas noções exatamente como ocorre na Libras. Já a segunda é constituída por termos resultantes da aprendizagem de uma interlíngua, o que ocasiona a construção de estruturas inadequadas, como no exemplo a seguir:

Eu gosto bom ele Jardim botânico.

Eu foi vi ele bom rosa muito jardim botânico.

Eu comei um coca-cola de pissar.

Eu viu muito rio.

Fonte: Fernandes (2002, p. 7)

Assim, percebe-se que a produção escrita do sujeito surdo, principalmente no que concerne ao uso dos verbos é o resultante da interferência causada pela língua materna, bem como da sobreposição das normas da língua que está sendo aprendida. Corroborando essas ideias, Salles et. al. (2004, p.34) ressalta que “[...] há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos.” Nesse sentido, segundo Fernandes (2002), isso significa dizer que em diferentes etapas da escolarização do surdo, a sua produção escrita passará por diversificações, visto que, no início, a escrita estará marcada pelas características da língua de sinais, enquanto que nas etapas finais desse processo, mesmo possuindo algumas peculiaridades, a escrita estará mais próxima da Língua Portuguesa.

## 4 PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

A escrita amplia a capacidade do ser humano em se comunicar, permitindo o contato com várias informações e, logo, aumentando e construindo novos conhecimentos. Para o sujeito surdo, a escrita ainda desempenha outro papel: possibilita a esse sujeito ter acesso à língua pertencente à comunidade oral-auditiva do país em que reside, proporcionando-lhe subsídios para interagir com indivíduos não-usuários de uma língua de sinais, bem como ampliando seu universo sociocomunicativo.

Contudo, o exercício da escrita é bastante complexo e não se restringe apenas ao aprendizado dos códigos de uma determinada língua, mas exige do sujeito tanto a habilidade de assimilar as distinções exclusivas dos sistemas fonológico, morfológico e lexical de uma língua quanto a capacidade de identificar as características existentes na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se constituem. Além disso, o processo de aquisição de L2 (na modalidade escrita) pelo sujeito surdo acaba resultando – inicialmente – em uma escrita que: 1) expõe múltiplas limitações de nível morfossintático, uma vez que a Libras, língua de sua referência, afasta-se morfossintaticamente da estrutura da Língua Portuguesa; 2) apresenta características de uma interlíngua – a língua de transição entre a língua materna (Libras) e a língua alvo (Língua Portuguesa).

Desse modo, com o propósito de ampliar as discussões em torno dos estudos sobre alguns aspectos relacionados à escrita de sujeitos surdos, propusemo-nos a realizar uma pesquisa no município de Amargosa-BA, uma vez que percebemos a ausência de estudos relacionados a essa temática na localidade citada.

### 4.1 A PESQUISA

A pesquisa é uma ação de conhecimento da realidade, isto é, um processo de investigação minucioso e sistemático, utilizado para conhecermos os fatos ou aspectos da realidade ainda desconhecidos, seja essa realidade natural ou social. Segundo Gil, a

pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a



utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2010, p. 19)

Foi, exatamente, com o propósito de realizar uma atividade de encontrar respostas para algumas questões, combinando teoria e dados, por meio das diferentes etapas do percurso investigativo, que propomos a investigação do tema “A aquisição do sistema verbal do Português escrito por surdos de Amargosa-BA.” Esta pesquisa objetivou analisar se há interferências causadas pela Libras na aquisição do sistema verbal do Português escrito por surdos, especialmente no que concerne ao processo de concordância verbal.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa explicativa, com abordagem qualitativa. O objetivo deste trabalho é aprofundar o conhecimento da realidade de uma comunidade surda por meio da investigação de questões que originam ou colaboram para o acontecimento das dificuldades apresentadas nas produções escritas. Para Gil (2010, p.28), a pesquisa explicativa “tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômeno”, ou seja, além de registrar e analisar os fenômenos que estão sendo estudados, procura identificar suas causas por meio da interpretação concedida pelos métodos qualitativos. Já a pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Severino (2007, p.119), refere-se ao envolvimento de “diversas referências epistemológicas”, considerando o estudo do fenômeno através do contexto social e das condições peculiares dos indivíduos.

Além disso, o método mais adequado às demandas da investigação é a pesquisa de campo. Nesse método, segundo Severino (2007, p.123), “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.”

O desenvolvimento desse método de investigação sucedeu, primeiramente, através de embasamento bibliográfico, ressaltando a temática, apresentando discussões e conceitos sobre o assunto a ser trabalhado. Do mesmo modo, almejou-se analisar o processo de aquisição do sistema verbal do português escrito por surdos através de um estudo de campo, o qual foi de grande relevância para a concretização da análise.

## 4.2 O CAMPO DA PESQUISA

O percurso investigativo para a realização da pesquisa teve como campo o Colégio Estadual Pedro Calmon<sup>6</sup>. Essa instituição de ensino pertence à rede estadual de educação e fica localizada na Rua Praça da Bandeira nº 371- Centro, Amargosa/BA. A escola possui em seu corpo discente alunos surdos e ouvintes, ofertando escolarização do 1º ao 3º grau do ensino médio, em três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escolha dessa instituição ocorreu pelo fato de a referida escola ser uma instituição que leciona para sujeitos surdos.

A escola apresenta boa infraestrutura. Conta com treze salas de aula, sala de professores, sala de secretaria, biblioteca, laboratório, sala de direção, sala da vice-direção, sala destinada aos professores, sala de coordenação (adaptada), laboratório de informática (adaptado), sala de vídeo, sala de videoconferência, auditório, dois banheiros para os funcionários, seis banheiros para os alunos, sala do Grêmio Estudantil D. Helder Câmara, cantina, cozinha, almoxarifado, dois arquivos, duas varandas cobertas, uma área arborizada e quadra de esportes.

## 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do trabalho foram selecionados dois alunos surdos matriculados no 1º ano do Ensino Médio. Essa série foi selecionada por acreditar que, no ensino médio, os alunos possuem habilidades tanto com o sistema da Libras, quanto com o sistema verbal da Língua Portuguesa. Através da aplicação de um questionário socioeconômico, bem como dados recolhidos através do intérprete, coletamos algumas informações a respeito do sujeito A e do sujeito B, as quais serão descritas neste trabalho.

O sujeito A possui gênero masculino, 23 anos de idade, é filho de pais ouvintes, os quais não dominam a Libras. Sempre estudou em escola pública, não recebe reforço escolar e desenvolve as atividades solicitadas pelos docentes em casa, sem receber o auxílio de outras pessoas. É o único integrante da família que possui surdez, tendo uma perda auditiva severa contraída congenitamente. Nunca fez uso de prótese auditiva e adquiriu a Libras na igreja, em torno dos 13 anos de idade. Possui ótima fluência em sua língua materna. No que se refere ao

---

<sup>6</sup> A escola possui esse nome devido a uma homenagem a um homem muito importante nascido em Amargosa, Pedro Calmon Bitencourt.

desempenho em Língua Portuguesa, o sujeito A não é considerado oralizado e possui grau de fluência regular em Língua Portuguesa. O processo de apropriação da L2 ocorreu, na escola, entre os 6 a 9 anos de idade, por meio do auxílio do professor e dos pais. Apresenta dificuldades referentes à concordância verbal.

Quanto ao sujeito B, possui 25 anos, gênero feminino, é filha de pais ouvintes usuários da Libras. É a única integrante da família que apresenta surdez, tem uma perda auditiva severa adquirida congenitamente e já fez uso de prótese auditiva. O processo de aquisição da Libras ocorreu na igreja por volta dos 15 anos de idade. O sujeito apresenta ótima fluência nessa língua, a qual tem contato em casa e no ambiente escolar. Sempre estudou em escola pública, não recebe reforço escolar e conta com o auxílio dos irmãos para desenvolver as atividades solicitadas pela escola. Já em relação ao desempenho em Língua Portuguesa, o sujeito B não é oralizado e possui pouco grau de fluência nessa língua. Apresenta dificuldades em ortografia e concordância verbal. Iniciou a apropriação da Língua Portuguesa entre 6 a 9 anos de idade, bem antes de adquirir a Libras. Essa apropriação ocorreu na escola por meio do auxílio do professor.

É válido destacar que a fluência dos alunos, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa (na modalidade escrita) foi avaliada pelo intérprete, uma vez que esse ministra aulas de Língua Portuguesa para esses alunos. O intérprete entrou em acordo com a docente que leciona a disciplina de Língua Portuguesa para a turma, na qual esses alunos estão inseridos, para que – durante as aulas de Língua Portuguesa – os alunos fossem conduzidos para outra sala de aula pelo intérprete, a fim de realizar atividades específicas, uma vez que os alunos estavam com muita dificuldade para aprender os conteúdos ministrados pela docente.

As observações realizadas em campo também contribuíram para a comprovação dos dados informados pelo intérprete no formulário, os quais estão sintetizados no Quadro 2.

**Quadro 2:** Perfil dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	IDADE	GÊNERO	SÉRIE	TIPO DE SURDEZ	FLUÊNCIA EM LIBRAS	FLUÊNCIA NA ESCRITA DO PORTUGUÊS
A	23	M	1º Ano	SEVERA	ÓTIMA	REGULAR
B	25	F	1º Ano	SEVERA	ÓTIMA	POUCA

#### 4.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

A ida a campo aconteceu, inicialmente, com a intenção de apresentar o projeto de pesquisa à direção. Posteriormente, houve a apresentação de uma carta de informação à instituição, na qual estão evidentes os objetivos e os princípios éticos da pesquisa, e solicitou-se a autorização do responsável pela instituição para a seleção dos colaboradores, para aplicação dos instrumentos de pesquisa, bem como para o ato de coleta dos dados, o que ocorreu por meio da assinatura de um termo de consentimento e de uma carta de autorização.

Além disso, para que se efetivasse a coleta dos dados, foi necessária a emissão de uma carta de informação aos pais dos sujeitos selecionados como colaboradores da pesquisa e da assinatura de um termo de autorização para a concretização da pesquisa.

#### 4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foi essencial a coleta de textos produzidos em ambiente escolar pelos sujeitos da pesquisa. É válido destacar que não ocorreu intervenção por parte da pesquisadora nas produções textuais dos sujeitos. Durante esta fase da pesquisa, foi necessário o contato com a professora e com o intérprete dos sujeitos da pesquisa que atuam no Colégio Estadual Pedro Calmon, para que ocorresse a coleta dos textos. Antes de serem produzidos na escrita da Língua Portuguesa, os textos foram discutidos e elaborados em Libras, sendo os alunos auxiliados e orientados sempre que necessário por meio do intérprete. Nessa perspectiva, à medida que os alunos produziam os textos, os quais possuíam temáticas diversas, estes iam sendo coletados pela pesquisadora. Dessa forma, foram coletados cinco textos de cada sujeito da pesquisa, contemplando um total de dez textos analisados.

A coleta dos textos sucedeu periodicamente, ou seja, semanalmente, totalizando um período de dois meses. Esse intervalo de tempo foi necessário para coletar um maior número de produções textuais, o que contribuiu para que a pesquisadora pudesse realizar a seleção dos textos mais apropriados à pesquisa. Além disso, durante a etapa inicial da pesquisa de campo, foi indispensável a observação não participante de algumas aulas ministradas na referida

instituição<sup>7</sup>. Simultaneamente às observações das aulas, acompanhamos a produção escrita dos sujeitos da pesquisa por meio da observação dos cadernos e das atividades realizadas pelos mesmos nesse período. Para o registro das informações coletadas no período observacional foi usado o diário de campo que, em geral registra a metodologia utilizada pelo intérprete, as condições de produção de cada texto, a fluência da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos alunos.

Para a realização da pesquisa também foi necessário, a aplicação de um questionário com o intérprete. O questionário continha questões que nos ajudaram a investigar pontos relevantes sobre o desenvolvimento e a aquisição de cada sujeito da pesquisa em Língua Portuguesa, bem como sobre a fluência em Libras do próprio intérprete. Por meio desse instrumento de pesquisa, foi possível conhecer a realidade dos sujeitos informantes, além de responder alguns questionamentos existentes na pesquisa. Além disso, as observações das aulas e os registros das informações no diário de campo também foram essenciais para que pudéssemos acompanhar o processo de aprendizagem da escrita pelos sujeitos da pesquisa.

É válido destacar que o questionário não foi aplicado com a docente de Língua Portuguesa, uma vez que a mesma ressaltou que não estava lecionando para esses alunos, sendo pertinente aplicar tal questionário com o intérprete, visto que este disponibilizaria dados mais específicos sobre os estudantes.

#### 4.6 A ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dez textos, iniciamos a fase da organização do material coletado. Os textos coletados foram de temáticas distintas, visto que consideramos tal aspecto importante para a ratificação do nível de domínio do aluno em uma determinada língua, analisando que,

---

<sup>7</sup> Através das observações das aulas percebeu-se que, inicialmente, o intérprete se encaminha para a sala em que os sujeitos surdos estudam e, depois que a docente de Língua Portuguesa realiza a chamada, o intérprete - juntamente com os dois alunos surdos - se retiram da sala e se dirigem para uma sala de aula vazia, para que se inicie a exposição do conteúdo. Ao dar início à aula, o intérprete apresenta uma imagem através de slides no computador e vai explicando, em Libras, cada elemento que a compõe, juntamente com a escrita em Língua Portuguesa, para que os alunos possam associar a imagem à grafia. Posteriormente, os alunos, juntamente com o intérprete, constroem um texto baseado na imagem apresentada. Em uma aula posterior a essa, o intérprete solicita que os alunos possam fazer uma reescrita desse texto sem as suas orientações.

muitas vezes, as dificuldades do aluno no desenvolvimento de uma língua não sucedem da falta de domínio da língua, mas sim por causa da temática, gênero e tipologia textual.

Para a análise dos textos, foram essenciais os dados coletados, tanto por meio do questionário aplicado com o intérprete, quanto os formulários de identificação dos alunos, os quais possuíam questões referentes ao grau de surdez, à aquisição, ao uso da Libras e ao desempenho em Língua Portuguesa.

Nesse sentido, também foi realizada a análise do questionário aplicado com o intérprete, bem como dos textos coletados, procurando identificar as principais interferências causadas pela Libras no processo de aquisição do sistema verbal da Língua Portuguesa escrita pelos surdos amargosenses. Um dos critérios de análise dos dez textos foi observá-los a partir dos momentos distintos de sua produção, ou seja, foram sendo apresentados e analisados por ordem de produção, uma vez que verificamos se houve avanços ou não na apropriação da escrita por esses sujeitos. Observamos os aspectos morfossintáticos presentes no texto, especificamente, a concordância e a flexão verbal; as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa que não foram empregadas de modo adequado, ou seja, conforme a língua-alvo; as marcas da Libras e da interlíngua encontradas nos textos; bem como realizamos uma comparação dos níveis de proficiência apresentados pelos sujeitos surdos, em Língua Portuguesa. Procurou-se, assim, investigar o tema através da abordagem qualitativa, analisando se - nessas produções - os sujeitos da pesquisa utilizaram a flexão e a concordância verbal de modo correspondente à estrutura do Português escrito.

Desse modo, para a realização da análise dos dados coletados, utilizamos a triangulação, que segundo Sabanai (2008) é a união entre os dados coletados através da análise documental (textos e questionários) e as observações realizadas, o que nos permitiu obter os resultados da pesquisa e alcançar as respostas para os questionamentos que incitaram o desenvolvimento da pesquisa.

É válido destacar que o grau de competência da Língua Portuguesa que se espera dos sujeitos surdos não é semelhante ao grau esperado por um ouvinte, uma vez que a aprendizagem da escrita do Português pelos sujeitos surdos corresponde à aquisição de uma segunda língua. Além disso, é pertinente ressaltar que os sujeitos da pesquisa são jovens que se encontram em processo de aprendizagem da escrita. Entretanto, os dados foram descritos e analisados observando as regras do sistema escrito do português, considerando que não há um

“padrão” apontado pelos teóricos para se analisar a escrita da Língua Portuguesa por sujeitos surdos.

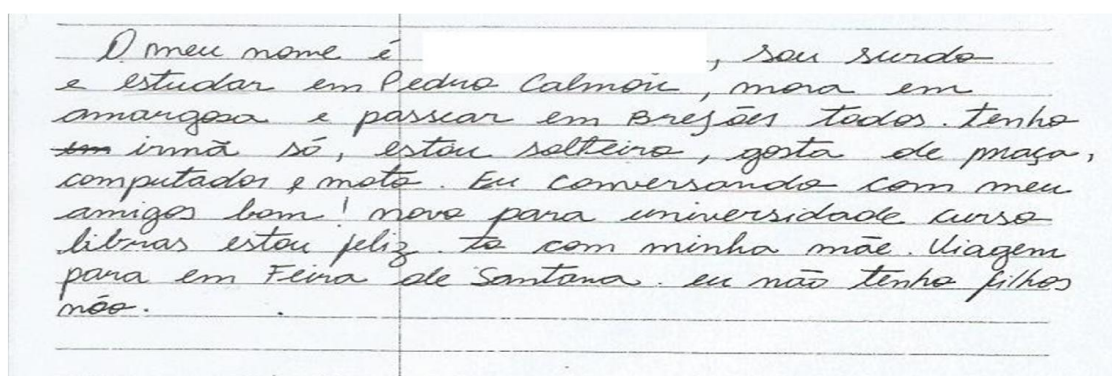
## 5 A AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SUJEITOS SURDOS AMARGOSENSES: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS

O ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, tem sido um grande desafio tanto para os surdos quanto para os profissionais que são encarregados de lecionar para esses sujeitos. A aprendizagem do sistema verbal do português, de modo mais específico, requer a abstração de aspectos bastante complexos, já que a estrutura desse sistema é bem diferente do sistema verbal da Libras.

Nesse sentido, para a descrição e análise das produções escritas pelos sujeitos da pesquisa, adotou-se como critério conservar a forma original da escrita desses sujeitos, uma vez que o objetivo desta pesquisa é analisar como os sujeitos surdos empregam a concordância verbal no português escrito. Os sujeitos da pesquisa são 2 alunos surdos amargosenses, usuários da Libras, sendo 1 do gênero masculino e 1 do gênero feminino, matriculados no 1º ano do Ensino Médio, no período da coleta de dados. Serão analisados dez textos produzidos por esses estudantes, sendo cinco textos produzidos pelo sujeito A e cinco textos escritos pelo sujeito B. Assim, num primeiro momento, apresentaremos uma descrição dos dados e as condições de produção de cada texto. Em seguida, realizaremos a análise de cada produção coletada e, posteriormente, discorreremos sobre algumas considerações a respeito do desenvolvimento do sujeito A e do sujeito B no que concerne à apropriação do sistema verbal da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

### 5.1 PRODUÇÕES DO SUJEITO A

#### TEXTO 1



O meu nome é \_\_\_\_\_, sou surdo-  
e estudar em Pedro Calmoir, mora em  
amargosa e passar em Brejões todos. tenho  
~~um irmão~~ só, está solteiro, gosta de maça,  
computador e moto. Eu conversando com meu  
amigos bom! vou para universidade curso  
libras está feliz ta com minha mãe. Viagem  
para em Feira de Santana. eu não tenho filhos  
mãe.



## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Esse texto produzido pelo sujeito A é identificado como uma autobiografia. O mediador solicitou para o sujeito A que ele produzisse um texto abordando um pouco da sua história, a fim de conhecê-lo melhor e, então, poder elaborar novas estratégias de ensino contemplando, assim, o perfil do aluno. Essa escrita foi realizada na sala de aula, e o sujeito A contou com o subsídio do mediador. Posteriormente, o mediador solicitou que o sujeito A realizasse a reescrita da autobiografia sem ter o contato com a primeira versão da mesma. Essa estratégia se justifica para identificar em que nível de aprendizagem da escrita se encontra o aluno. É válido salientar que coletamos e analisamos a segunda versão dos textos, uma vez que foi justamente essa produção que foi desenvolvida sem o auxílio do mediador.

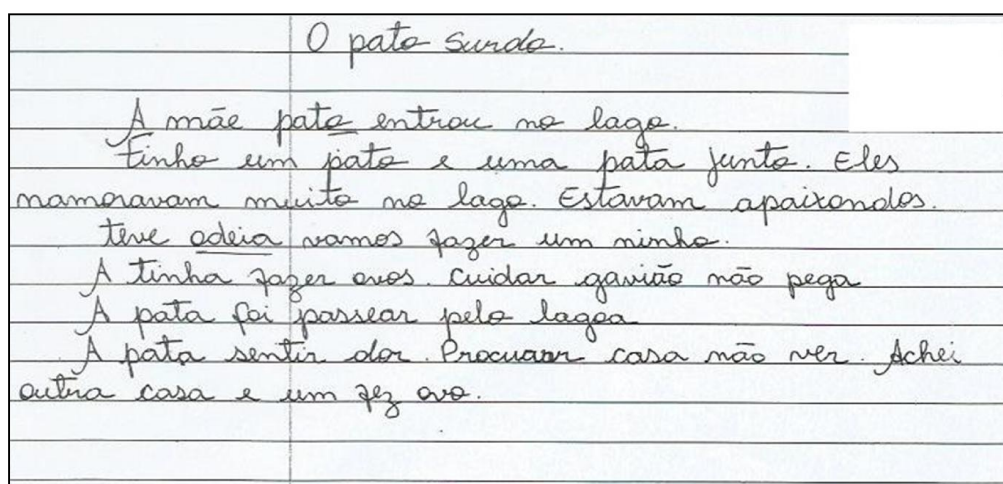
## ANÁLISE DO TEXTO

Nesse texto produzido pelo sujeito A, observa-se que já há uma maior proximidade com a estrutura do Português, uma vez que o estudante utiliza adequadamente alguns conectivos, como: e, com, para, em e de. Analisando o verbo “**ser**”, que aparece na frase duas vezes escritos como “**é**” e “**sou**”, é flexionado de forma adequada na 1ª e 3ª pessoas do singular do tempo presente do modo indicativo. No entanto, percebe-se ainda algumas marcas da Libras na escrita do sujeito, a exemplo dos verbos “**estudar**” e “**passar**”, usados na forma infinitiva de modo indevido. No que concerne ao verbo de ligação “**estou**”, que aparece na produção duas vezes, verifica-se que a concordância foi realizada de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. O mesmo acontece em relação ao verbo “**tenho**”, que também aparece no texto duas vezes, sendo flexionado adequadamente na 1ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. No entanto, nota-se que os verbos “**mora**” e “**gosta**” são flexionados na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, mas deveriam ser flexionados na 1ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Neste caso, podemos notar que o sujeito A apenas comete um equívoco quanto a pessoa verbal, no entanto, emprega adequadamente o tempo e o modo do verbo. Vale destacar também a utilização adequada do gerúndio “**conversando**”, o qual possui como característica a indicação de uma ação contínua, ou seja, um processo verbal não finalizado. O gerúndio é composto pela raiz do verbo +VT+NDO (convers + ndo = conversando). Outro verbo que merece ser mencionado é “**estou**”, que é reduzido em “**to**”. Essa redução é, geralmente,

utilizada na fala informal de muitos brasileiros, contudo, o sujeito A utiliza-o em sua escrita, embora não seja empregada na língua de sinais.

Desse modo, percebe-se, ainda, marcas de interferência da primeira língua do sujeito A nessa produção, visto que a maioria dos aprendizes surdos se basearão nessa língua para ler e escrever. Além disso, é pertinente destacar que, na Libras, alguns elementos de ligação se apresentam, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais, por isso considera-se comum a ausência desses elementos nas produções escritas em Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos. Assim, observa-se que há um avanço nesse texto do sujeito A, uma vez que este emprega adequadamente alguns conectivos como (artigos e preposições), bem como utiliza os verbos de ligação de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa em sua produção.

## TEXTO 2



## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Este texto produzido pelo sujeito A é identificado como um conto e foi construído em sala de aula a partir de algumas imagens que fazem relação ao conto “O pato surdo”. Inicialmente, o mediador expõe imagens relacionadas à temática a ser abordada. Posteriormente, analisa as imagens expostas e discute o assunto por meio da Libras, bem como vai escrevendo algumas palavras no quadro para que os alunos possam apreender a grafia e o significado delas e associem a palavra à imagem exposta. Em seguida, o sujeito A, ao olhar a imagem exposta pelo mediador, produz um texto a partir das orientações do

mediador. Em um momento posterior, o mediador solicita que o sujeito A faça uma reescrita do primeiro texto produzido, no entanto, o sujeito não terá acesso à primeira versão do texto nem à orientação do mediador, cabendo ao estudante utilizar sua criatividade.

### ANÁLISE DO TEXTO

No texto do sujeito A, percebe-se que os verbos: **entrou**, **namoravam**, **estavam**, **cuidar**, **foi**, **passar**, **teve** e **fez** são escritos de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. O sujeito flexiona os verbos adequadamente na 3ª pessoa do singular e do plural nos tempos do pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo e realiza também a concordância com os sujeitos das orações. No entanto, o estudante comete algumas inadequações no texto, quanto ao uso do sistema verbal nos seguintes períodos: 1)“A tinha fazer ovos cuidar gavião não pega”, 2)“A pata sentir dor”, 3) “procurar casa não ver” e 4)“Achei outra casa e um fez ovo”.

No primeiro período, observamos que há algumas alterações na ordem das palavras, sendo que alguns vocábulos deveriam ser retirados para que, dessa forma, obtenha-se um bom entendimento do texto. Desse modo, há uma hipótese de que o sujeito A poderia escrever: Tinha que cuidar dos ovos para que o gavião não os pegasse. Nesse sentido, há a necessidade de trocar algumas palavras, a exemplo de “**cuidar**”; como também acrescentar elementos funcionais “que, dos, para e os”, além de retirar verbos e artigo, como no caso do verbo “**fazer**” e do artigo “a”, para que a sentença se torne mais coerente. Analisando ainda esse período, percebemos que o verbo “**tinha**” é flexionado na 3ª pessoa do singular no tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. O sujeito realiza, assim, a flexão de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Já os verbos “**fazer**” e “**cuidar**” são utilizados na forma infinitiva, forma indevida nesse contexto estrutural do português brasileiro. Contudo, nota-se que esses elementos representam uma marca de interferência da primeira língua do sujeito A, a Libras. Nessa perspectiva, segundo Guarinello (2007) ainda que os sujeitos surdos não tenham tido a oportunidade de ter contato com a língua de sinais na tenra idade, será nessa língua que a maioria dos surdos se fundamentará para ler e escrever, o que haverá, assim, a interferência de uma língua de sinais na escrita de uma segunda língua pelos surdos. Quanto ao verbo “**pega**”, é flexionado na 3ª pessoa do singular no tempo presente do modo indicativo, mas deveria estar flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito do subjuntivo; assim,


nota-se que esse verbo foi flexionado em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

No segundo e terceiro períodos, o sujeito apresenta marcas da L1, ao inserir no texto verbos no infinitivo (**sentir, procurar e ver**), quando os mesmos deveriam estar flexionados no tempo pretérito perfeito do modo indicativo (**sentiu, procurou, viu**). Já no quarto período, o verbo “**achei**” é flexionado na 1ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo, no entanto, deveria ser flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Nesse caso, o sujeito utiliza adequadamente o tempo e modo do verbo, mas comete um equívoco no que concerne à pessoa verbal. Contudo, é válido ressaltar que, apesar de haver algumas inadequações no texto em relação ao uso do sistema verbal, é possível compreender o texto.

### TEXTO 3

TEXTO PARA AVALIAÇÃO

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



*Dia para eleição*

*A está todo sujo.*

*A idosa falou: eu não papel sujo tem carne.*

*A idosa não quer cair, muito pessoas e morrei.*

*A esta rua tem papel sujo.*

*A idosa falou: eu não quero papel para votar.*

*Rua está sujo feio.*

*A pessoas tem sujo papel muito morrei cair.*

*Tem papel votar muito chuva e grande.*

*A idosa não poder votar.*

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Este texto produzido pelo sujeito A é identificado como um texto dissertativo e foi elaborado em sala de aula a partir de determinadas figuras que fazem alusão à temática ser trabalhada. Ao dar início a aula, o mediador expõe algumas figuras e, consecutivamente,

explana sobre as mesmas, bem como sobre a temática através da Libras. Para que haja um maior entendimento por parte dos alunos, o mediador escreve na lousa palavras relacionadas à temática e às figuras expostas para que, desse modo, os alunos possam internalizar e apreender a grafia e o significado dessas palavras. Após toda a explanação do conteúdo, o mediador solicita que os alunos elaborem um texto com base nas imagens expostas. É válido destacar que os alunos são auxiliados na elaboração desse texto por meio do mediador. Posteriormente, o mesmo solicita aos alunos que façam uma reescrita desse texto, entretanto, não terão acesso à primeira versão e nem o auxílio do mediador.

### ANÁLISE DO TEXTO

Nesse terceiro texto produzido pelo sujeito A, especificamente no primeiro período, percebemos que o verbo “**está**” é flexionado de forma adequada na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, uma vez que uma das hipóteses de construção da frase é “a rua está toda suja”. No segundo período, o verbo “**falou**” também está flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Ainda nesse período, o verbo “**tem**” é flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

Já no terceiro período, há a presença de três verbos “**ver, cair e morrer**”, os quais estão escritos na forma infinitiva, em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Essas formas são consideradas como marcas da Libras presentes na escrita do sujeito. Já no quarto período, o verbo “**tem**” é flexionado adequadamente na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. No quinto período, o sujeito insere dois verbos “**falou**” e “**quero**”. O primeiro é flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo e o segundo na 1ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, ambos flexionados de forma apropriada, conforme as normas da Língua Portuguesa.

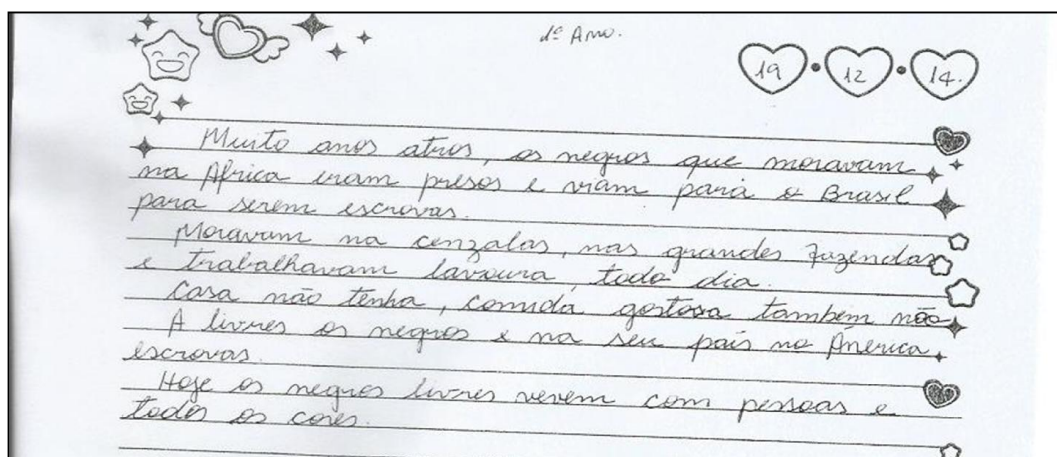
No que se refere ao sexto período, o verbo “**está**” é flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. No sétimo período, o verbo “**tem**” é flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. No entanto, esse verbo deveria ser flexionado na 3ª pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo. Nesse período, ainda podemos analisar dois verbos “**morrer**” e “**cair**”, os quais estão escritos na forma infinitiva, forma indevida nesse contexto

estrutural do português brasileiro. Assim, podemos analisar esses dois verbos como exemplo de marcas da primeira língua na escrita desse sujeito.

No oitavo período, aparecem os verbos “**tem**” e “**votar**”. O primeiro é flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Já o segundo, está escrito na forma infinitiva, aspecto que avaliamos como marca da Libras na escrita do sujeito A. Por fim, no nono período, podemos identificar o verbo “**poder**”, que também está escrito na forma infinitiva como o verbo anteriormente analisado. Há ainda, o verbo “**voto**”, flexionado na 1ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, uma vez que deveria estar flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo futuro do modo indicativo, pois uma das hipóteses de construção da sentença é “A idosa não poderá votar”.

Nessa perspectiva, observa-se que na escrita do sujeito A, é bem marcante a presença de verbos na forma infinitiva, o que são consideradas como marcas da primeira língua na escrita em Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos, isto é, essa presença é consequente da associação entre a língua já adquirida e a que está sendo aprendida. Mas, nota-se que, o processo de aprendizagem de uma segunda língua não se restringe à simples transferência de estruturas de uma língua de sinais para o texto escrito, mas, na maioria das vezes, apresenta características de uma interlíngua, ou seja, de um sistema linguístico de transição que é diferente da Libras e da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) e que é composto por distintas etapas e estratégias de transferência da L1: simplificação, hipergeneralização e uso acumulativo. Nota-se, também, a existência de um grande avanço na escrita desse sujeito, uma vez que o mesmo flexiona verbos adequadamente em maior número na sua produção. Além disso, o grau de fluência na Libras desse sujeito é considerado como ótimo, o que contribui para que o sujeito produza textos coerentes e coesivos em uma segunda língua, pois quanto mais proficiência em uma língua de sinais, mais facilidade o sujeito terá na aprendizagem de outra língua.

## TEXTO 4



## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Este quarto texto produzido pelo sujeito A é identificado como um texto dissertativo, o qual foi construído a partir de algumas imagens que fazem referência à escravidão no Brasil. Como aludido anteriormente, o mediador expõe imagens e realiza a explicação sobre o conteúdo por meio da Libras, bem como escreve palavras sobre o assunto no quadro para que os alunos possam ter contato com elas, apreendam a sua grafia, associem a imagem à palavra e também compreendam o seu significado. Após olhar e analisar as imagens expostas pelo mediador, o sujeito A realiza a produção de um texto a partir das orientações dadas pelo mediador em sala de aula. Em momento posterior, o mediador solicita que o sujeito A faça uma reescrita do primeiro texto produzido sem suas orientações e sem ter contato com o primeiro texto produzido.

## ANÁLISE DO TEXTO

Nesse quarto texto produzido pelo sujeito A, também podemos observar uma proximidade com a estrutura do Português, uma vez que o sujeito A emprega alguns elementos conectores na construção do texto. Além disso, no primeiro parágrafo, os verbos “**moravam**” e “**ser**” são flexionados na 3ª pessoa do plural do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. Vale destacar que o verbo “**ser**” ainda aparece nesse parágrafo no tempo infinitivo pessoal, sendo flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Entretanto, nota-se uma pequena inadequação na ortografia ao empregar o verbo “**viam**”, uma

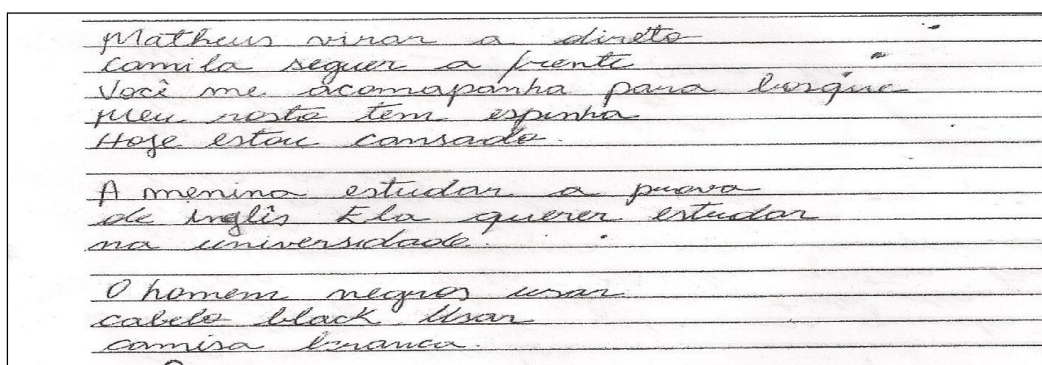


vez que deveria ser escrito “**vinham**”, conjugado na 3ª pessoa do plural do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo.

No que se refere ao segundo parágrafo, verifica-se que o verbo “**moravam**” foi flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, como no primeiro parágrafo. Já o verbo “**trabalhando**” foi flexionado em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, visto que deveria ser flexionado na 3ª pessoa do plural do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. No terceiro parágrafo, o verbo “**tinha**” está flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. Contudo, deveria estar flexionado na 3ª pessoa do plural. Já no quarto parágrafo, o verbo “**ser**” foi flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do plural do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. E, no último parágrafo, observa-se que os verbos “**ser e viver**” também são flexionados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo.

Nessa perspectiva, percebe-se que o sujeito A flexiona alguns verbos de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa em sua escrita. Além disso, observa-se alguns avanços em sua escrita, quando o sujeito emprega adequadamente alguns elementos conectivos em sua produção, uma vez que, na Libras, esses elementos são incorporados à estrutura dos sinais.

#### TEXTO 5



#### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Esse quinto texto produzido pelo sujeito A é identificado como um poema e foi construído a partir de imagens expostas pelo mediador. Antes de solicitar a escrita, o



mediador expõe imagens referentes à temática a ser abordada, explanando sobre as imagens e o assunto a ser abordado por meio da Libras. Juntamente a essa explanação, o mediador escreve no quadro palavras associadas ao conteúdo, para que os alunos possam conhecer a palavra, associá-la às imagens expostas e apreender a grafia e o significado da mesma. Em seguida, o sujeito realiza a escrita, contando com as orientações do mediador. Em momento posterior, o mediador solicita a reescrita desse texto. Entretanto, o sujeito A não tem contato com a primeira versão, nem mesmo com as orientações do mediador.

### ANÁLISE DO TEXTO

Analisando o quinto texto produzido pelo sujeito A, observamos que ainda existe a presença de marcas da Libras quando o sujeito utiliza os verbos: **virar**, **seguir**, **estudar**, **estudar**, **querer**, **usar** e **usar** na forma infinitiva em sua escrita. Isso ocorre porque em um estágio inicial de apreensão da L2, o sujeito surdo busca empregar em sua escrita o mesmo padrão utilizado na sinalização da Libras. São, portanto, estágios de uma interlíngua, em que o surdo apresenta, segundo Quadros (2006, p. 34), “um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”. Já em relação aos verbos **acompanha**, **tem** e **estou**, o sujeito A estabelece a concordância verbal e os flexiona de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. No entanto, emprega uma inadequação ortográfica quando escreve a palavra “**companha**” no lugar de “**acompanha**”.

### 5.2 REFLEXÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL EM L2 PELO SUJEITO A

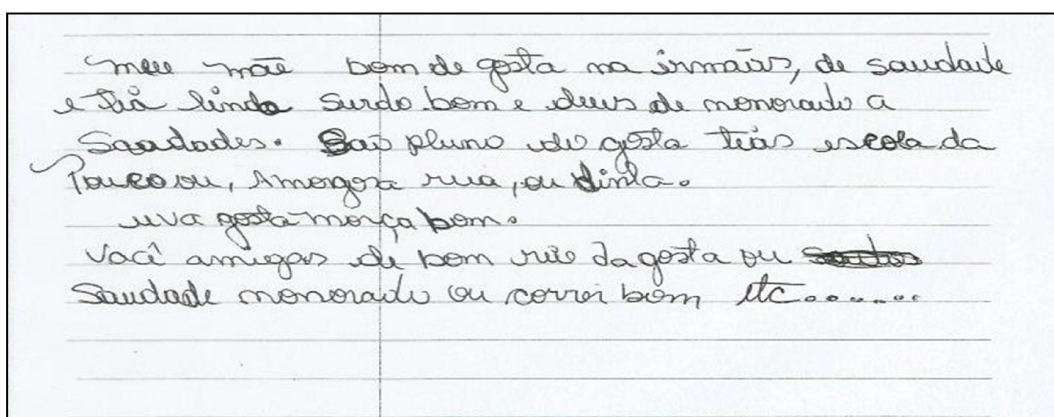
Sem dúvida, o sujeito surdo possui uma tarefa muito complexa ao aprender a escrever a segunda língua, pois necessita organizar mentalmente em Libras o que deseja expressar, traduzir para o português e, posteriormente, escrever sua mensagem. Assim, ao passo em que o sujeito vai se desenvolvendo na aprendizagem em L1 e em L2, o mesmo vai apreendendo os mecanismos de flexão verbal e, também, vai internalizando o conhecimento sobre a concordância dos verbos na Língua Portuguesa.

Comparando os cinco textos produzidos pelo sujeito A, nota-se que, em todas as produções, o sujeito A realiza a flexão e a concordância verbal, entretanto, ainda encontram-se algumas falhas. Já o emprego de verbos na forma de gerúndio foram encontrados nos textos 1 e 4. É válido destacar que encontramos, também, algumas inadequações ortográficas em relação à escrita dos verbos presentes nos textos 4 e 5. Por meio dos textos analisados, observam-se – assim – marcas de uma interlíngua na escrita desse surdo.

Nos textos 2, 3 e 5 encontramos uma grande quantidade de verbos na forma infinitiva, o que representa uma marca de interferência da primeira língua do sujeito A, que é a Libras. Assim, conforme ressalta Brochado (2003), o processo de aprendizagem da escrita da L2 por sujeitos surdos envolve a aprendizagem de uma segunda língua. Nesse sentido, essa aprendizagem não sucede naturalmente, porém exige um processo gradual que acontece com base no conhecimento internalizado do funcionamento da Libras (para os surdos brasileiros) e na mudança de estratégias dessa língua de sinais para a escrita da L2. Nessa perspectiva, os múltiplos equívocos, muitas vezes, são consequências da associação entre a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Por mais que ainda se encontrem algumas inadequações na escrita desse sujeito, percebemos que houve um grande avanço no que se refere ao domínio da estrutura do Português escrito, uma vez que o mesmo se encontra em processo de aprendizagem.

### 5.3 PRODUÇÕES DO SUJEITO B

#### TEXTO 6



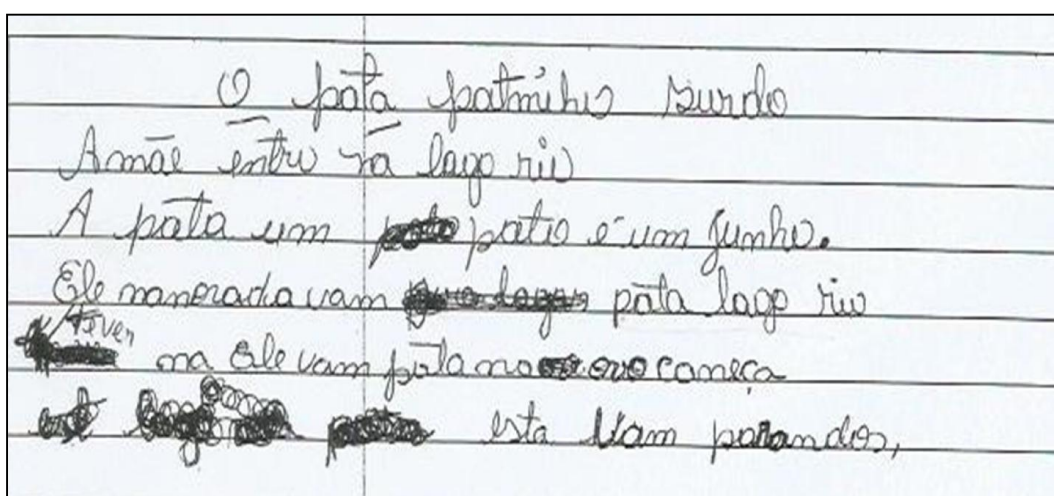
## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Esta produção construída pelo sujeito B é identificada como uma autobiografia. O mediador solicitou para o sujeito B a construção de um texto sobre a sua vida, com o intuito de conhecê-lo melhor, para que – a partir dessa construção – pudesse elaborar novas estratégias de ensino contemplando assim, o perfil do aluno. Essa produção foi realizada na sala de aula, e o sujeito B contou com o subsídio do mediador na realização da mesma. Na aula seguinte, o mediador solicitou para o sujeito B a reescrita da autobiografia, mas sem ter o contato com a primeira versão. Em entrevista com o mediador, ele afirma que essa estratégia é realizada para identificar o nível de aprendizagem da escrita em que se encontra o aluno, bem como é uma forma de estar relembando o que foi trabalhado.

## ANÁLISE DO TEXTO

Nesse texto produzido pelo sujeito B, observamos que o sujeito utiliza a forma flexionada “**gosta**” quatro vezes em seu texto. O sujeito B estabelece a concordância verbal, utilizando o verbo na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Quanto ao verbo “**correr**” é empregado na forma infinitiva. Nesse sentido, observa-se que, no processo de aprendizagem de L1 e L2, o sujeito B vai apreendendo os mecanismos de flexão verbal e, também, vai internalizando o conhecimento sobre a concordância verbal presente na Língua Portuguesa.

## TEXTO 7



## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Esse texto produzido pelo sujeito B é identificado como um conto e foi construído a partir dos mesmos critérios do segundo texto produzido pelo sujeito A. O mediador expõe imagens referentes ao conto “O pato surdo”, para que o sujeito pudesse, posteriormente, produzir um conto em sala de aula. Após expor as imagens, o mediador explana sobre as imagens e o assunto por meio da Libras. Consecutivamente, escreve palavras no quadro para que os alunos possam conhecer seu significado e apreender a grafia. Sempre que possível, o mediador repete as palavras até que os alunos aprendam sobre o conteúdo. Na aula seguinte, o mediador solicita que o sujeito B realize a produção de um texto, baseando-se nas explicações da aula anterior. Essa produção é auxiliada pelo mediador, que orienta o sujeito na construção textual. Em momento posterior, o mediador solicita que o sujeito B reescreva o conto produzido na aula anterior, contudo o estudante não tem acesso nem ao primeiro texto construído, nem às orientações do mediador, como ocorre na primeira construção.

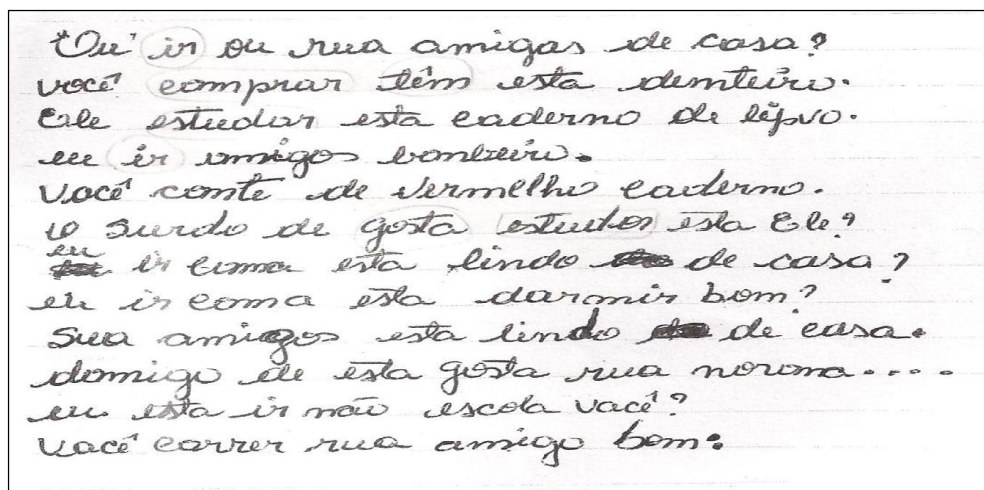
## ANÁLISE DO TEXTO

Nesse texto produzido pelo sujeito B, percebe-se que os verbos “**entro, nanoradavam e estavam**” são flexionados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular e do plural do tempo pretérito (perfeito e imperfeito) do modo indicativo, embora haja – em dados momentos – algumas inadequações ortográficas. O verbo “**começa**”, escrito “**coneça**” pelo sujeito B, foi flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Além disso, por memorizar as palavras em sua totalidade e não a partir de sua estrutura fonética, na escrita do sujeito surdo ocorrem, na maioria das vezes, trocas das letras. Já o verbo “**ser**” grafado como “**é**”, foi flexionado na 1ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo; no entanto, deveria ser trocado pelo verbo “**estavam**”, flexionado na 3ª pessoa do plural do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo, visto que uma das hipóteses de construção da frase é “A pata e o pato estavam juntos”. Assim, conclui-se que o sujeito B utilizou a flexão em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

No que se refere ao verbo “**tiver**”, foi empregado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 1ª pessoa do singular do tempo futuro do modo subjuntivo. Vale destacar, ainda, o emprego do verbo “**parandos**” como gerúndio. Assim, nota-se que o sujeito

B utiliza verbos na construção do seu texto, no entanto, a ausência de alguns conectivos e a troca na ordem de algumas palavras acaba, de certa forma, interferindo na coerência do texto.

#### TEXTO 8



#### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Essa produção construída pelo sujeito B é considerada como uma produção de gênero não identificado. Para a explicação da temática, o mediador expõe imagens relacionadas à temática, explanando sobre as mesmas e sobre o conteúdo, através da Libras. Juntamente à explanação, o mediador escreve palavras no quadro para que os alunos apreendam a grafia e o significado dos vocábulos. Em seguida, o mediador solicita para o sujeito B que elabore um texto sobre o seu cotidiano. Nessa produção, o sujeito B conta com as orientações do mediador, que, posteriormente, solicita uma reescrita desse texto. No entanto, o sujeito B não tem acesso à primeira versão do texto nem às orientações do profissional nessa reescrita.

#### ANÁLISE DO TEXTO

A partir da análise desse texto, construído pelo sujeito B, observa-se que o mesmo utiliza cinco vezes o verbo “ir”, duas o verbo “estudar”, como também emprega os verbos “comprar”, “dormir” e “correr”, não flexionando-os de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Essa é uma das marcas da Libras na escrita do sujeito surdo. No que se


refere ao verbo “**estar**”, o sujeito o emprega várias vezes na produção com uma inadequação ortográfica, escrevendo-o como “**esta**”. Percebe-se, ainda, que o verbo “**conte**” é flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 2ª pessoa do singular do tempo presente do modo imperativo. Na produção, o sujeito emprega o verbo “**gosta**” de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, flexionando na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Quanto ao verbo “**têm**”, foi flexionado em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo, pois deveria estar na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Vale apontar que alguns verbos deveriam estar em uma locução verbal e, no texto, aparecem fora dessa ordem: tem que comprar / gosta de estar na rua.

Nessa perspectiva, observa-se que por mais que o sujeito B flexione alguns verbos de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, em sua produção, percebe-se que o mesmo emprega alguns verbos repetidamente, o que interfere no entendimento do texto. Além disso, esses verbos são empregados na forma infinitiva em sua escrita, uma vez que, por se encontrar em estágio inicial de apreensão da segunda língua, o sujeito surdo emprega em sua escrita as mesmas normas utilizadas na sinalização em Libras, embora – em outros momentos – apresente indícios de uma interlíngua.

## TEXTO 9

TEXTO PARA AVALIAÇÃO

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



*Dia para Votar.*  
 A cidade está todo sujo.  
 A pessoas, andam no meio em carro.  
 A chuva cai forte, água sobe ruas.  
 A pessoas andam ruas.  
 A galimardo. A idosa (velha) andar rua. Ver  
 estorrega por dentro.

*Dia eleição votar.*  
 A idosa (velha) feita votar.  
 A pessoas não chuva suas rua etc...  
 A rua casas de rua chuva sua pessoas.  
 A papel por eleição ruas. Ver votar não pode.

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Este texto construído pelo sujeito B é identificado como um texto dissertativo e foi produzido em sala de aula a partir de algumas imagens que fazem referência à temática trabalhada pelo mediador. Ao iniciar a aula, o mediador apresenta imagens que são explicadas juntamente com a temática da aula, por meio da Libras. Consecutivamente, o mediador escreve no quadro palavras relacionadas à imagem e à temática para que os alunos possam apreender a grafia e o significado dessas palavras. Após finalizar a explanação sobre o conteúdo, o mediador solicita aos alunos a elaboração de um texto dissertativo que deve ser construído a partir das imagens que foram expostas e da explicação do conteúdo. Para essa construção, os alunos contam com o auxílio do mediador. Posteriormente, o mediador solicita aos alunos a reescrita desse texto, entretanto, eles não têm acesso à versão do primeiro texto e nem às orientações do mediador.

## ANÁLISE DO TEXTO

Ao analisar esse texto elaborado pelo sujeito B, a começar pelo título do texto “Dia para votar”, observa-se que o verbo “**votar**” foi flexionado na 1<sup>a</sup>/3<sup>a</sup> pessoa do singular do tempo futuro do modo subjuntivo, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. O primeiro período do texto é contemplado com o verbo “**estou**”, flexionado na 1<sup>a</sup> pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo; entretanto, deveria estar na 3<sup>a</sup> pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Já no segundo período, há dois verbos “**andam**” e “**tem**”. O primeiro foi flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 1<sup>a</sup> pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Já o segundo foi flexionado em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3<sup>a</sup> pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, mas deveria estar flexionado na 3<sup>a</sup> pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo, apresentando, assim, além da troca da pessoa verbal, a não utilização do acento gráfico que é um dos fatores que o surdo possui dificuldade, uma vez que necessita da audição para tal emprego.

No que se refere ao terceiro período, contém dois verbos: “**caí**” e “**sobe**”, ambos estão flexionados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3<sup>a</sup> pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo. Já analisando o quarto e o quinto períodos do texto, identificamos os verbos “**andar, andar e ver**”, escritos na forma infinitiva, forma indevida

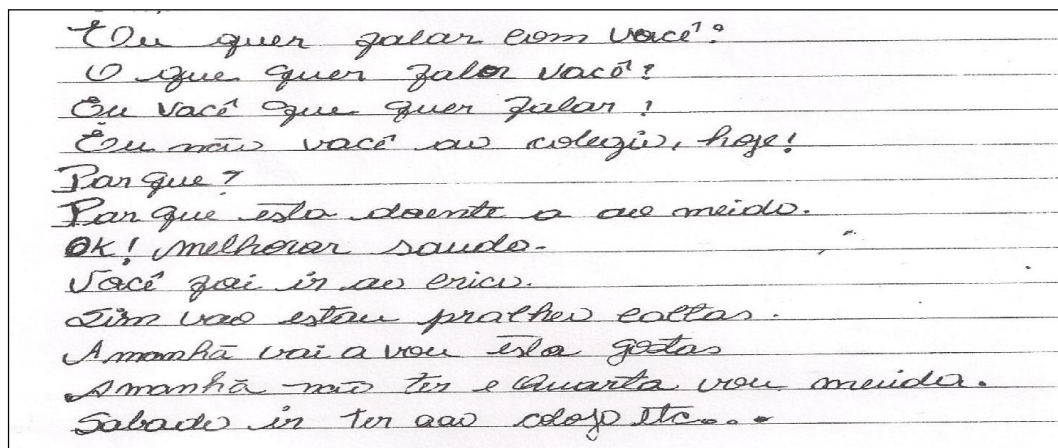
nesse contexto estrutural do português brasileiro. Esses elementos representam uma marca de interferência da Libras na escrita do sujeito B. Ainda no quinto período, aparecem os verbos “**escorrega**” e “**foi**”, flexionados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, sendo o primeiro na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo e o segundo na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Também, no sexto período o verbo “**votar**” foi flexionado na 1ª pessoa do singular do tempo futuro do modo subjuntivo de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

No que concerne ao sétimo período, observou-se a existência de dois verbos “**foi**” e “**votar**” ambos estão flexionados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, o primeiro na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo e o segundo na 1ª pessoa do singular do tempo futuro do modo subjuntivo. Contudo, no oitavo período, os verbos “**vou**” e “**suja**” foram flexionados em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 1ª e na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, no entanto, ambos deveriam estar flexionados na 3ª pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo. Já o nono período, podemos analisar também o verbo “**suja**”, flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, pois deveria estar na 3ª pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo. E, por fim, no décimo período encontram-se os verbos “**foi**”, “**ver**” e “**votara**”. O primeiro está flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Já o segundo, está escrito na forma infinitiva, em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Nesse sentido, considera-se que esse elemento representa uma marca da interferência da Libras na escrita do sujeito B. Quanto ao verbo “**votara**”, está flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo, entretanto, deveria estar flexionado na 1ª pessoa do singular do tempo futuro do modo subjuntivo.

Desse modo, percebe-se, que o sujeito B emprega verbos na forma infinitiva, o que representa marcas da Libras na produção desse sujeito. Além disso, verifica-se que o sujeito flexiona os verbos em acordo e em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa em sua produção. Assim, conclui-se que o sujeito se encontra em estágio inicial de aprendizagem da L2.



## TEXTO 10



## CONTEXTO DE PRODUÇÃO

O presente texto construído pelo sujeito B é identificado como um poema. O texto foi elaborado através de algumas imagens expostas pelo mediador para a construção de um texto. Antes da solicitação da escrita, o mediador expõe imagens referentes à temática ser trabalhada, explanando sobre essas imagens e sobre o conteúdo, através da Libras. Juntamente com essa explanação, o mediador escreve palavras no quadro para que os alunos possam apreender sobre a grafia e o significado da palavra. Em seguida, ao olhar as imagens expostas, o sujeito B realiza a escrita, sob as orientações do mediador. Posteriormente, realiza uma reescrita desse primeiro texto sem ter o contato com a primeira escrita e sem as orientações do mediador.

## ANÁLISE DO TEXTO

Analisando o texto do sujeito B, nota-se que o verbo “**quer**” se apresenta como inadequação ortográfica, uma vez que deveria ser escrito como “**quero**”. Verifica-se também que o sujeito apresenta marcas da L1 em sua escrita, ao utilizar verbos no infinitivo “**falar**, **melhorar**, **ir** e **ter**”. Percebe-se, ainda, que o verbo “**quer**” aparece no texto duas vezes em frases consecutivas (linha 2 e linha 3), sendo empregado em ambas de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, no tempo presente do modo indicativo. Já o verbo “**está**”, aparece flexionado pelo sujeito em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, pois deveria ser flexionado na 2ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo.

Quanto ao verbo “**foi**”, está flexionado na 3ª pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do modo indicativo de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Nota-se, também, que o sujeito flexiona o verbo “**ir**” na 3ª pessoa do plural do tempo presente do modo indicativo em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa: “**vão**”. Já o verbo “**estar**” é flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo: “**estão**”. No que se refere aos verbos (**vai, vou, esta e gostas**) são empregados subsequentemente na frase, o que dificulta no entendimento do que pretende ser dito pelo sujeito. Quanto ao verbo “**ir**”, no penúltimo período, observa-se que o sujeito B grafa-o como “**vou**”, sendo flexionado de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na primeira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo.

Nessa perspectiva, observa-se que há inadequação ortográfica na escrita do sujeito B, bem como o emprego de vários verbos na forma infinitiva, representando, assim, marcas da Libras na escrita desse sujeito. Além disso, o sujeito B utiliza verbos de forma subsequente em sua escrita, o que impede no entendimento do que almeja ser dito pelo mesmo.

#### 5.4 REFLEXÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL EM L2 PELO SUJEITO B

Nota-se que ainda existe muita interferência da primeira língua na escrita do sujeito B. Supõe-se que as construções verbais podem ter sido apresentadas, muitas vezes, em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, pelo fato de que o sujeito B está, ainda, em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, assinalando, assim, um estágio de interlíngua.

Ao comparar os cinco textos produzidos pelo sujeito B, percebe-se que não houve evoluções notáveis na escrita desse indivíduo, uma vez que o mesmo produz textos trocando a ordem das palavras, bem como não utiliza elementos conectivos que ajudam no entendimento do texto. Com relação aos verbos utilizados na forma infinitiva, observa-se que há um maior número nos textos 8 e 10 em comparação com os outros textos. É pertinente destacar que o sujeito, no texto 8, emprega um grande número de inadequações ortográficas, bem como o sujeito utiliza verbos de forma subsequente em sua produção, dificultando assim, o entendimento do que se pretendia dizer.

É válido salientar que o sujeito surdo pode apresentar dificuldades em sua escrita devido a múltiplos fatores, pois o domínio da língua materna, a Libras no caso do surdo brasileiro, influencia significativamente na apropriação da escrita de uma L2, uma vez que o sujeito necessita de uma referência linguística para que consiga constituir relações entre ambas, colaborando para a concreta apreensão. Assim, Silva (2001) afirma que uma língua de sinais é o meio mais apropriado para que o sujeito surdo adquira conhecimentos e, para isso, deve ser mediadora no processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa.

## 6 CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem do português na modalidade escrita pelos surdos, muitas vezes, não é mediado por uma língua de sinais. No entanto, é válido destacar que a aquisição de uma língua de sinais como primeira língua é de suma relevância para a apropriação da segunda língua pelos sujeitos surdos.

Nessa perspectiva, objetivamos, por meio desta pesquisa, identificar se há o emprego da flexão e da concordância verbal na escrita dos sujeitos surdos, bem como verificar se ocorre interferência de primeira língua (Libras) na escrita desses sujeitos. Diante desses objetivos, procuramos desvendar a questão da pesquisa: de que forma a língua de sinais corrobora ou interfere na aquisição do sistema verbal do português escrito por surdos amargosenses?

Para essa investigação, foi pertinente abordar: o processo de aquisição da linguagem em L1 e em L2 por sujeito surdo; reiterar que a língua de sinais é uma língua natural; descrever a estrutura da Libras; destacar as principais teorias e abordagens de aquisição da linguagem, principalmente por crianças surdas; discutir a respeito da aprendizagem da L2 na modalidade escrita por surdos, essencialmente sobre a apropriação dos verbos pela criança surda, bem como ressaltar sobre a interferência da Libras e de uma interlíngua na aprendizagem de L2 por surdos; discorrer sobre as etapas da pesquisa, destacando a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa, os mecanismos para a coleta dos textos e o perfil dos sujeitos pesquisados; e apresentar o contexto em que os textos foram produzidos, como também a análise dos mesmos, seguida de uma breve reflexão acerca dos resultados encontrados.

Ao analisar as produções coletadas, percebemos distintas alterações na estrutura morfossintática da Língua Portuguesa. Se fosse realizada uma avaliação preliminar em tais produções, haveria o risco de classificá-las como uma escrita telegráfica, que possui elementos estruturais que não são compatíveis com as normas padrão do Português Brasileiro. Entretanto, após realizar uma análise mais detalhada, é possível sistematizar algumas características fundamentais da escrita inicial de surdos, adotando como embasamento a hipótese de que a estruturação de sentenças escritas em Língua Portuguesa, pela maioria dos surdos brasileiros, está relacionada a dois aspectos: primeiro, apresenta elementos da sintaxe e morfologia da Libras; segundo, confirma marcas do aprendizado de uma interlíngua, isto é, a

língua de transição entre a língua nativa e a língua alvo, utilizada pelo sujeito ao alcançar determinado nível de aprendizagem.

Desse modo, a escrita dos sujeitos surdos distancia-se dos “padrões gramaticais” estabelecidos a um usuário da Língua Portuguesa. Entretanto, o nível de proficiência da Língua Portuguesa que se espera do sujeito surdo não é igual ao esperado de um ouvinte, uma vez que a aquisição da escrita do Português pelos surdos é a aquisição de uma segunda língua. Assim, é pertinente destacar que, na maioria das vezes, os desvios da norma padrão são, frequentemente, localizados nos textos de qualquer sujeito que se encontra aprendendo a escrita de uma língua.

Após a análise das produções, de modo geral, percebe-se que os sujeitos ora utilizam e ora não utilizam a flexão verbal em seus textos. Ao empregar a flexão verbal na escrita, os estudantes estão empregando características típicas da segunda língua, a L2. E, o não uso da flexão, muitas vezes, se deve às características típicas da língua materna, a L1, pois é comum que na Libras não haja a flexão das formas verbais, como ocorre na Língua Portuguesa.

Através da análise, observou-se também que, na produção de um dos sujeitos da pesquisa, houve o emprego do verbo “estar” reduzido em “to”. Essa redução é, na maioria das vezes, empregada na fala coloquial de vários brasileiros, entretanto, não é utilizada na língua de sinais e foi utilizada pelo sujeito da pesquisa na sua produção textual.

A análise, a partir das produções textuais dos sujeitos surdos, também revela que os mesmos são capazes de se apropriar de uma segunda língua, ao escreverem um texto com sentido, sem apoio algum da oralidade. Mas, ao comparar as produções realizadas pelo sujeito A e pelo sujeito B, nota-se algumas diferenças no que se refere à aprendizagem, como também podemos destacar semelhanças nas produções. Tanto o sujeito A quanto o sujeito B flexionam os verbos adequadamente realizando com precisão a concordância verbal. Contudo, ambos trocam a ordem das palavras na sentença, o que interfere na coerência do texto. É pertinente destacar também que os textos produzidos pelos sujeitos apresentam claramente a utilização de verbos na forma infinitiva, o que é considerado como marcas da primeira língua, que é a Libras e da sobreposição das normas gramaticais da língua que está sendo aprendida. No entanto, é válido destacar que, embora existam algumas inadequações na produção textual, no que se refere ao uso do sistema verbal, é possível entender a mensagem presente nos textos. Conforme Silva (2001) ressalta:

[...] em toda atividade discursiva, a interação linguística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. No caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a Língua de Sinais, conseqüentemente deve-se estar atento às condições de produção do texto escrito. (SILVA, 2001, p.90)

Desse modo, ainda que os sujeitos surdos não tenham a oportunidade de adquirir uma língua de sinais desde a tenra idade, será com base nessa língua que a maioria dos surdos realizará a leitura e a escrita em L2. Assim, verifica-se a interferência da língua de sinais na escrita de uma segunda língua pelos sujeitos surdos, essencialmente, na escrita dos sujeitos colaboradores.

Evidentemente, a L2 não é apreendida espontaneamente, mas é decorrente de um processo que perpassa por diversas fases de aprendizagem, que sucederão fundamentadas no conhecimento internalizado do funcionamento de uma primeira língua. Segundo Lima (2011, p. 32), a interlíngua “apresenta características da língua alvo, somadas à criatividade que o estudante vai adquirindo/aprendendo, à medida que se expõe à L2.” Entretanto, não há uma forma de definir o número de fases que a interlíngua pode proporcionar. Tem-se conhecimento, apenas, de que – quanto maior for o grau de exposição – mais acelerado será o processo de aquisição/aprendizagem da língua alvo.

Em nossa pesquisa, percebemos que os estudantes se encontram num estágio intermediário de apropriação da escrita da Língua Portuguesa (L2), no entanto, um (sujeito A) com resultados mais satisfatórios do que o outro (sujeito B), o que não inviabiliza o processo de aprendizagem. A justificativa que se tem para explicar tais resultados é que o sujeito A tem contato com a leitura em outros espaços de letramento que não se restringe apenas ao âmbito escolar e familiar, o que se configura como um item importante para o processo de aquisição da L2; contudo, isso não ocorre com o sujeito B. No que diz respeito ao grau de surdez, observa-se que ambos informantes possuem grau de surdez severa. Por isso, na pesquisa em questão, o grau de surdez não é um fator primordial para distinguir o grau de proficiência dos surdos na escrita da Língua Portuguesa.

Além disso, o sujeito A foi exposto à Libras desde os 13 anos de idade e apresenta boa fluência nesta língua. Ele tem contato com a Libras não apenas na escola, mas também em casa, uma vez que seus pais são ouvintes, mas usuários da Libras. Já o sujeito B teve contato com a Libras aos 15 anos, tardiamente, e, apresenta boa fluência nesta língua, com a qual tem contato tanto na escola quanto em casa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a aquisição

precoce da Libras e a influência familiar sejam principais fatores que facilitam a aprendizagem da escrita de L2. Como afirma Brochado (2006), a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua de sinais, pelo surdo, conduzirá a ampliação da competência principal tanto da L1 quanto da L2.

Desse modo, quanto mais cedo o sujeito surdo tiver contato com uma língua de sinais, menos dificuldade ele terá para adquirir a língua escrita. Por isso, observamos que o fato de o sujeito A ter contato com a Libras mais cedo do que o sujeito B contribuiu para que o sujeito A tivesse mais facilidade na apreensão da segunda língua. Além disso, é válido considerar que, embora a idade não altere o caminho da aprendizagem de L2, se aprendizes de diferentes idades forem comparados de acordo com a quantidade de tempo em que foram expostos à L2, os aprendizes mais antigos são os que alcançarão os níveis mais elevados de proficiência. Por isso, o sujeito A também utiliza com mais apropriação os elementos funcionais e começa a empregar a flexão verbal de forma mais adequada do que o sujeito B.

É pertinente destacar ainda que, ao analisarmos os textos dos sujeitos da pesquisa, percebemos que há a existência de distintos níveis de proficiência no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, uma vez que segundo Brochado (2003):

[...] a aprendizagem é um processo multifacetado e um fenômeno cujo protagonista é um ser humano variável, [...] nenhuma teoria por si mesma poderá explicar o processo em sua totalidade e de forma universal. Gargallo (1999) afirma a existência de alguns mecanismos e estratégias do tipo universal, como a transferência da língua materna, a repetição, a generalização das regras da língua-alvo, a reformulação de hipóteses ou a criatividade, que, de acordo com as variantes específicas de cada indivíduo, contribuem para criar estilos individuais de aprendizagem. (BROCHADO, 2003, p.73)

Desse modo, Brochado (2003) destaca que há três estágios consecutivos durante a apreensão da L2 por sujeitos surdos brasileiros. No primeiro nível são predominantes as estratégias de mudança da estrutura da Libras para a escrita da L2. No segundo nível, sucedem combinações de elementos linguísticos da Libras e da escrita da L2. Já no terceiro nível, existe a utilização mais consistente das normas da L2, ainda que sucedam certos equívocos, uma vez que os estudantes de segunda língua empregam múltiplas estratégias para desvendar a gramática da língua alvo, possibilitando a elaboração de locuções convergentes da L2 e suscitando também segmentos divergentes.

Nesse sentido, percebe-se que o sujeito A encontra-se no segundo nível, uma vez que emprega de modo mais consistente as regras gramaticais da L2, ainda que ocorram alguns equívocos em sua utilização. Enquanto que, o sujeito B encontra-se no primeiro nível, pois emprega em sua escrita combinação dos elementos linguísticos da L1 e da escrita da L2. Desse modo, podemos ressaltar que, embora haja marcas de uma interlíngua na escrita do sujeito surdo, os textos possuem coerência e são produzidos corretamente em Libras pelos sujeitos da pesquisa.

A aprendizagem de uma segunda língua por sujeitos que nasceram surdos e que possuem o contato com a língua de sinais aponta que ouvir e falar não são as únicas condições para se aprender e usar uma língua. Para o desenvolvimento desse processo é necessário, sobretudo, a interação em um ambiente linguístico que lhe propicie um input apropriado.

Comprovou-se nessa pesquisa que o domínio da língua de sinais é essencial para aprendizagem da escrita, uma vez que seja a base para que os sujeitos surdos estruturarem coerentemente suas ideias, pois Scliar-Cabral (apud QUADROS, 1997b, p.47) resalta que “quanto maior o domínio linguístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas.”

Desse modo, observou-se a existência de marcas da Libras e de uma interlíngua na escrita inicial desses surdos. E verificou-se que a diferenciação nos tipos e frequências destas marcas, como também o nível de desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita da L2 por esses alunos são determinados pelo grau de fluência em Libras.

Além disso, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ser diferente daquele empregado para lecionar para ouvintes, pois – para ensinar sujeitos surdos – há a necessidade de se utilizar uma metodologia voltada para o ensino de L2, com atividades que associem os vários contextos de usos da língua e um exercício intensificado das formas e dos usos de seu sistema verbal, para que o sujeito surdo passe de modo tranquilo pela fase da interlíngua, apreendendo com mais agilidade e apropriação a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Portanto, é indispensável que haja mais pesquisas sobre a aquisição do português (na modalidade escrita) pelos surdos, para que se identifiquem pontos peculiares que necessitam ser enfatizados no ensino do sistema verbal do português para surdos. Por isso, reconhecemos a importância de haver vários estudos para entender o processo de apropriação do sistema verbal, com a finalidade de sugerir, com mais veemência, novas metodologias para lecionar o



português escrito, colaborando para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janete Alves de. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei federal nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)> Acesso em: 19 Set. 2013.

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://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=DBQRU4TeO4i7xQG\\_b\\_IHIDQ#q=A+APROPRIA%C3%87%C3%83O+DA+ESCRITA+POR+CRIAN%C3%87AS+SURDAS+USU%C3%81RIAS+DA+L%C3%8DNGUA+DE+SINAIS+BRASILEIRA](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=DBQRU4TeO4i7xQG_b_IHIDQ#q=A+APROPRIA%C3%87%C3%83O+DA+ESCRITA+POR+CRIAN%C3%87AS+SURDAS+USU%C3%81RIAS+DA+L%C3%8DNGUA+DE+SINAIS+BRASILEIRA)> Acesso em: 19 Out. 2014.

CAPOVILLA, Fernando César. RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais*. São Paulo: EDUSP, 2001.

CHOMSKY, Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 42-72, 1997.

FELIPE, Tanya A. As línguas de sinais e o gestuno. *Jornal da Feneis*. Nº 15- Junho a Agosto de 1998. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/JORNAL%20DA%20FENEIS%20-15.pdf>> Acesso em: Set. 2014.

\_\_\_\_\_. Introdução à gramática da LIBRAS. In: *Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais*. Série Deficiência Auditiva. vol 3, fascículo 7, Brasília: 4/MEC/SEESP:1997.

\_\_\_\_\_. *LIBRAS em contexto: curso básico*. Livro do Estudante. Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2001.

FERNANDES, Eulália. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes\\_praticas\\_letramentos+surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf)> Acesso em: 28 Set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. 2 ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php)> Acesso em: 28 Set. 2014.

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

\_\_\_\_\_. Língua Brasileira de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4).

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GIL, Antonio Carlos. De. Como classificar as pesquisas? In: *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010. p. 28.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos 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.

KOCH, I. VM. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

LIMA, Marisa Dias. *Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no Português escrito por surdos*. Dissertação (Mestrado). Brasília-DF: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2011.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GÓES, Alexandre Morand (Org). *Língua Brasileira de Sinais- Libras: uma introdução*. Coleção UAB-UFSCar. Secretária de Educação a Distância – SEaD. São Carlos, 2011.

MATTOSO CÂMARA, Joaquim JR. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Editora vozes, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIZZIO, Aline Lemos. QUADROS, Ronice Müller de. *Aquisição da língua de sinais*. Florianópolis, 2011.

PONTES, E. *A estrutura dos verbos no português coloquial*. Petrópolis: Vozes, 1972.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Aquisição de L1e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngue para Surdos*. 21a 23 de julho de 1997a. p.70-87. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/contexto.pdf>> Acesso em: 28 Abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006, p.34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf)> Acesso em: 03 Out. 2013.

- \_\_\_\_\_. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997b.
- \_\_\_\_\_. PIZZIO, Aline Lemos. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais II*. Florianópolis, janeiro de 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua\\_de\\_Sinais\\_II\\_para\\_publicacao.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf)>. Acesso em: 28 Set. 2014.
- SABANAI, Noriko Lúcia. *A criança surda escrevendo na língua portuguesa*. 2008. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2008. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4513](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4513)> Acesso em: 03 Out. 2013.
- SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa*, 2009. Dissertação (Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2009.
- SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez. 2007. p.123.
- SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - MODELO DE FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS/LÍNGUA ESTRANGEIRA.  
TRABALHO AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO  
POR SURDOS DE AMARGOSA-BA.**

**PESQUISADORA: ARLETE FERREIRA DOS SANTOS.**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS.**

**FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**

## 1- DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Série: \_\_\_\_\_

## 2- QUANTO À FILIAÇÃO

É filho(a) de:

- ( ) Pais surdos
- ( ) Pais ouvintes
- ( ) Pai ouvinte e mãe surda
- ( ) Mãe ouvinte e pai surdo

Os pais ou responsáveis são usuários da Libras?

- ( ) Sim
- ( ) Não

## 2 INFORMAÇÕES SOBRE A SURDEZ

Qual o tipo de surdez que possui?

- ( ) Surdez de condução
- ( ) Surdez sensório-neural
- ( ) Surdez mista
- ( ) Surdez central

Qual é o grau da perda auditiva que possui?

- Leve
- Moderada
- Acentuada
- Severa
- Profunda

De que maneira a surdez foi adquirida?

- Nasceu surdo
- Adquiriu aos \_\_\_\_\_ anos

O aluno usa prótese auditiva?

- Não
- Sim

### 3 AQUISIÇÃO E USO DA LIBRAS

Em que idade adquiriu a LIBRAS?

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

A LIBRAS foi adquirida:

- antes de ingressar na escola
- após ingressar na escola

Qual é o grau de fluência em Libras?

- Pouca fluência
- Fluência regular
- Boa fluência
- Ótima fluência

Em que locais possui contato com a Libras?

- Em casa
- Na escola
- Na igreja
- Na comunidade
- Outro(s) \_\_\_\_\_

### 4 DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

É oralizado?

- Sim

( ) Não

Qual é o grau de fluência em Língua Portuguesa?

( ) Pouco

( ) Regular

( ) Bom

( ) Ótimo

Informante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS/LÍNGUA ESTRANGEIRA.  
TRABALHO AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS ESCRITO  
POR SURDOS DE AMARGOSA-BA.  
PESQUISADORA: ARLETE FERREIRA DOS SANTOS.  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS.**

**QUESTIONÁRIO**

**Informante: Intérprete do Colégio Estadual Pedro Calmon**

1- O aluno apresenta muita dificuldade na produção de textos escritos em Língua Portuguesa?

( ) sim

( ) não

2- Qual a maior dificuldade apresentada pelo discente na elaboração de textos escritos?

( ) Ortografia

( ) Pontuação

( ) Concordância verbal

( ) Flexão verbal

( ) Outras

Em caso de outras, quais?

---

3- A que causa pode ser infligida às dificuldades citadas na questão anterior?

---

---

---

---

---

4- Em algum momento já foi notado aspecto da estrutura gramatical da Libras na escrita desse aluno? Quais?

---

---

---

---

---

5- De que maneira você tenta amenizar as dificuldades apresentada pelo aluno?

---

---

---

---

---