



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

**MARCAS DA LIBRAS E INDÍCIOS DE UMA INTERLÍNGUA
NA ESCRITA DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador
2009

FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

**MARCAS DA LIBRAS E INDÍCIOS DE UMA INTERLÍNGUA
NA ESCRITA DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade
Federal da Bahia.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Reis Teixeira

Salvador
2009

FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

**MARCAS DA LIBRAS E INDÍCIOS DE UMA INTERLÍNGUA NA
ESCRITA DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras em Letras e Linguística na área de *Descrição e Análise Linguísticas* do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 03 de abril de 2009.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Reis Teixeira (Orientadora)

Titulação: Doutorado em PhD Em Fonética e Linguística pela University of London, Inglaterra (1985).

Instituição: Universidade Federal da Bahia.

Prof^a. Dr^a. Célia Marques Teles

Titulação: Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil (1989).

Instituição: Universidade Federal da Bahia.

Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp

Titulação: Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (1999).

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

À minha família, em especial, a mais nova integrante:

Luíza Helena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com o dom da vida e com a sabedoria, transmitindo-me força e coragem para a concretização deste sonho.

Aos meus pais, Laureano e Maria José, que compartilharam dos meus ideais e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir na jornada, fossem quais fossem os obstáculos.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Reis Teixeira, pelo carinho, dedicação, disponibilidade e condução cuidadosa deste trabalho.

Ao meu irmão João Carlos, à tia Mara, tia Glória, tia Biu e Vânia pelo incentivo, apoio e imenso amor.

Aos informantes surdos que colaboraram com esta pesquisa, com os quais pude aprender muito e desfrutar de experiências inesquecíveis.

À direção, coordenação, professores e funcionários do CAS Wilson Lins, pela amizade e imenso apoio para a realização deste trabalho.

A Noriko Sabanai, pela atenção, pelas orientações e auxílio na correção deste trabalho

Aos meus amigos, familiares e colegas que, numa corrente de amor, enviaram-me vibrações de energia positiva, que me colocaram de pé quando as forças pareciam desvanecer-se.

A todos os professores, pelos ensinamentos compartilhados, e aos funcionários do Departamento, pelo apoio imprescindível durante o curso de Mestrado.

Enfim, a todos que torceram por mim.

“A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais.”

(Ronice Müller de Quadros)

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da LIBRAS e indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa*. 254 f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma discussão acerca da aprendizagem da escrita pelos surdos através da análise morfossintática de produções escritas por alunos da Escola Wilson Lins (localizada em Salvador-BA), o que se constitui o *corpus* da pesquisa. Sabendo que as línguas de sinais utilizam o espaço a frente do corpo, o movimento e a direcionalidade para o estabelecimento das relações gramaticais, que quanto à concordância verbal, há verbos que apresentam afixos de concordância em oposição a verbos que não apresentam esse elemento, observa-se as principais alterações morfossintáticas presentes nas produções desses alunos e argumenta-se que elas não são decorrentes de aspectos patológicos; mas de um processo através do qual o indivíduo reflete sobre a língua, transferindo para a escrita a estrutura da Língua Brasileira de Sinais. Observa-se, desse modo, que a aquisição de uma língua de sinais é indispensável para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo. E o grau de domínio em ambas as línguas pode estar relacionado à maneira como a família se comporta diante da surdez, motivando ou não o surdo através de (e para) o uso da língua de sinais utilizada na comunidade surda de seu país.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez, Língua Brasileira de Sinais, Produções Escritas, Família.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marks of the LIBRAS and clues of a Interlingua in the Writing of Deaf People in Portuguese Language*. 254 pp. ill. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ABSTRACT

This paper proposes a discussion about the learning of writing for deaf people through the morphosyntactic analysis of productions written by students of the School Wilson Lins (located in Salvador-BA), which is constituted the *corpus* of the research. Knowing that the language of signals using the space in front of the body, the movement and directionality for the establishment of relations grammar, which on the verbal agreement, there are verbs that have affixes of agreement as opposed to verbs that do not have that element, it are the main changes morphosyntatic present in these productions and students argue that they are not due to pathological aspects, but a process by which the individual reflects on the language, moving to write the structure of Brazilian Sign Language. It is thus that the acquisition of a language of signals is essential for learning to write a second language for the deaf. And the degree of dominance in both languages may be related to how the family is behaving in the face of deafness, deaf or not the motivating through (and for) the use of sign language used in the deaf community in his country.

KEYWORDS: Deafness, Brazilian Language of Signs, Written Productions, Family.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 1 | 120 |
| Gráfico 2 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 2 | 122 |
| Gráfico 3 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 3 | 124 |
| Gráfico 4 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 4 | 127 |
| Gráfico 5 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 5 | 129 |
| Gráfico 6 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 6 | 131 |
| Gráfico 7 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 7 | 133 |
| Gráfico 8 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 8 | 135 |
| Gráfico 9 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 9 | 137 |
| Gráfico 10 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 10 | 139 |
| Gráfico 11 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 11 | 141 |
| Gráfico 12 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 12 | 143 |
| Gráfico 13 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 13 | 146 |
| Gráfico 14 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 14 | 148 |
| Gráfico 15 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 15 | 150 |
| Gráfico 16 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 16 | 153 |
| Gráfico 17 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 17 | 155 |
| Gráfico 18 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 18 | 157 |
| Gráfico 19 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 19 | 160 |
| Gráfico 20 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 20 | 162 |
| Gráfico 21 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 21 | 164 |
| Gráfico 22 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 22 | 166 |
| Gráfico 23 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 23 | 169 |
| Gráfico 24 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 24 | 171 |
| Gráfico 25 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 25 | 173 |
| Gráfico 26 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 26 | 175 |
| Gráfico 27 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 27 | 177 |
| Gráfico 28 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 28 | 180 |
| Gráfico 29 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 29 | 182 |
| Gráfico 30 | Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 30 | 184 |
| Gráfico 31 | Características das sentenças produzidas pelos informantes do grupo 1 | 194 |

| | | |
|------------|---|-----|
| Gráfico 32 | Características das sentenças produzidas pelos informantes do grupo 2 | 195 |
| Gráfico 33 | Características das sentenças produzidas pelos informantes do grupo 3 | 196 |
| Gráfico 34 | Distribuição dos informantes conforme o grau de surdez | 197 |
| Gráfico 35 | Distribuição dos informantes conforme o sexo | 198 |
| Gráfico 36 | Distribuição dos informantes conforme a série | 198 |
| Gráfico 37 | Distribuição dos informantes conforme a idade | 198 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1 | Anátomo-fisiologia do ouvido | 29 |
| Figura 2 | Ouvido externo | 29 |
| Figura 3 | Ouvido médio | 30 |
| Figura 4 | Ouvido interno | 31 |
| Figura 5 | Os centros cerebrais da linguagem | 60 |
| Figura 6 | As 46 CMs da Língua de Sinais Brasileira | 65 |
| Figura 7 | Espaço de realização dos sinais na LIBRAS | 67 |
| Figura 8 | Exemplo de sinal composto na LIBRAS, que corresponde a uma palavra simples na Língua Portuguesa | 68 |
| Figura 9 | Exemplo de parâmetros fonético-fonológicos (ou unidades distintivas) na LIBRAS | 69 |
| Figura 10 | Alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais | 71 |
| Figura 11 | Configuração de mão utilizada para o sinal da palavra FLOR em LIBRAS | 72 |
| Figura 12 | Exemplo de sinal composto na LIBRAS | 72 |
| Figura 13 | Exemplo de sinal simples na LIBRAS | 73 |
| Figura 14 | Exemplos de sinais derivados na LIBRAS | 74 |
| Figura 15 | Exemplos da incorporação dos numerais na LIBRAS | 74 |
| Figura 16 | Exemplo de sinal negativo na LIBRAS | 75 |
| Figura 17 | Exemplo de sinal negativo na LIBRAS determinado através da expressão facial | 75 |
| Figura 18 | Formas pronominais usadas com referentes presentes | 76 |
| Figura 19 | Formas pronominais usadas com referentes ausentes | 77 |
| Figura 20 | Exemplos de flexões de aspecto distributivo na LIBRAS | 77 |
| Figura 21 | Exemplo da marcação de reciprocidade na LIBRAS | 78 |
| Figura 22 | Exemplo de classificadores na LIBRAS | 81 |
| Figura 23 | Aspectos envolvidos no desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo | 91 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|-----|
| Quadro 1 | Categorias do parâmetro movimento na Língua Brasileira de Sinais | 66 |
| Quadro 2 | Expressões não-manuais da Língua Brasileira de Sinais | 68 |
| Quadro 3 | Sujeitos da Pesquisa | 107 |
| Quadro 4 | Principais erros encontrados nas produções coletadas | 185 |
| Quadro 5 | Marcas da LIBRAS presentes na escrita inicial de surdos | 188 |
| Quadro 6 | Marcas da interlíngua presentes na escrita inicial de surdos | 191 |
| Quadro 7 | Caracterização dos informantes da pesquisa | 242 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 A SURDEZ: UM OLHAR ACERCA DA DIVERSIDADE | 20 |
| 2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA... | 22 |
| 2.2 SURDEZ: ASPECTOS FISIOLÓGICOS E DIVERSIDADE | 28 |
| 2.2.1. O ouvido externo | 29 |
| 2.2.2 O ouvido médio | 30 |
| 2.2.3 O ouvido interno | 31 |
| 2.2.4 A diversidade no contexto da surdez | 31 |
| 2.3 SURDEZ E DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA | 34 |
| 2.3.1 As Línguas Brasileiras de Sinais | 37 |
| 3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS: O QUE “DIZEM” AS TEORIAS? | 41 |
| 3.1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS | 42 |
| 3.2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA DE SINAIS | 52 |
| 3.2.1 Período pré-linguístico | 55 |
| 3.2.2 Estágio de um sinal | 55 |
| 3.2.3 Estágio das primeiras combinações | 56 |
| 3.2.4 Estágio das múltiplas combinações | 56 |
| 3.3. LÍNGUAS DE SINAIS, DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO-COGNITIVO E INTEGRAÇÃO SOCIAL | 57 |
| 4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS | 63 |
| 4.1. PLANO FONOLÓGICO | 64 |
| 4.2. PLANO MORFOLÓGICO | 70 |
| 4.3. PLANO SINTÁTICO | 82 |
| 4.4. PLANO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO | 84 |

| | |
|---|-----|
| 5 APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE L2 POR SURDOS: UM REFLEXO DE INTERFERÊNCIA DE UMA LÍNGUA DE SINAIS | 86 |
| 5.1 COMO O SURDO APRENDE A ESCRITA? | 90 |
| 5.2 A CRIANÇA SURDA BRASILEIRA E A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS | 94 |
| 6 O PERCURSO INVESTIGATIVO | 99 |
| 6.1 A PESQUISA | 100 |
| 6.2 O CAMPO DA PESQUISA | 102 |
| 6.3 A ENTRADA NO CAMPO | 105 |
| 6.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 105 |
| 6.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 106 |
| 6.6 A COLETA DOS DADOS | 110 |
| 6.7. A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 110 |
| 7 UM OLHAR ACERCA DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS SURDOS: DADOS E ANÁLISE DOS DADOS | 117 |
| 7.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS | 118 |
| 7.2 ANÁLISE DOS DADOS E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS | 185 |
| 7.3 ALGUMAS CONCLUSÕES | 203 |
| REFERÊNCIAS | 208 |
| APÊNDICES | 215 |
| APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO | 216 |
| APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 217 |
| APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO | 218 |
| APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS | 219 |
| APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS | 220 |
| APÊNDICE F – DIÁRIO DE CAMPO | 221 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO 1 | 237 |
| APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO 2 | 238 |
| APÊNDICE I – MODELO DO FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO | 239 |
| APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES DA PESQUISA | 242 |
| ANEXOS | 244 |
| ANEXO A – PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS, COLETADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO | 245 |

1 INTRODUÇÃO

Escrever é exteriorizar pensamentos. É transmitir conhecimentos. É também registrar a imaginação. Enfim, é poder criar e recriar, expor informações e propagar os mais diversos tipos de conhecimentos em espaço e tempo relativamente ilimitados, através de um conjunto de símbolos criados e desenvolvidos historicamente nas sociedades humanas. A escrita aumenta a capacidade humana de comunicação; possibilitando, aos indivíduos, o acesso a variadas informações e, conseqüentemente, a ampliação e construção de novos conhecimentos.

No que diz respeito aos surdos, verifica-se que a escrita apresenta ainda outra função: a possibilidade de acesso à língua de uma comunidade oral-auditiva, o que lhes proporcionará a interação com ouvintes não-usuários de uma língua de sinais e, ao mesmo tempo, a ampliação do universo sócio-comunicativo. “O surdo [...] tem, portanto, de se valer da língua escrita de seu país.” (SILVA, 2001, p. 42)

Entretanto, a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Mas, é um processo através do qual o indivíduo (seja ele surdo ou ouvinte) reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos de maneira singular. Nesse sentido, a produção de textos escritos na fase inicial do processo de alfabetização flui de modo mais espontâneo e despreocupado, distanciando-se da modalidade “padrão” da língua escrita.

No que diz respeito aos surdos, verifica-se também que, pelo fato de se comunicarem, na maioria das vezes, através de uma língua de modalidade visuoespacial, apresentam dificuldades, muitas vezes, distintas àquelas apresentadas pelas crianças ouvintes.

Alguns discursos preconceituosos e ultrapassados tentam relacionar a frequência dessas dificuldades a uma natureza patológica, entendendo a surdez como *deficiência*; e rotulando, conseqüentemente, a escrita do surdo de *fragmentada*, *incoerente*, *telegráfica*. No entanto, já ficou constatado através de diversas investigações realizadas nessa área que, embora o surdo possua uma limitação sensorial auditiva, esta não compromete

necessariamente sua cognição, nem sua predisposição para a aquisição de uma língua. No âmbito dos estudos surdos, surdez não é sinônimo de doença/deficiência, mas de diferença.

Sem dúvida, o debate em torno de questões linguísticas na área da surdez, ou a análise de produções textuais de surdos, tem suscitado grande interesse no campo da Educação e da Linguística. Contudo, as discussões projetadas até o momento ainda não explicitaram todas as questões relativas à interferência de uma língua de sinais na aprendizagem da escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva.

Tencionando ampliar o debate em torno dos estudos sobre linguagem e surdez, através da especificação de alguns aspectos referentes à escrita inicial de surdos, é que nos propusemos a investigar o processo de aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa por surdos soteropolitanos; observando as principais dificuldades morfosintáticas apresentadas por estes na construção de textos e buscando comprovar que tais dificuldades, além das normalmente encontradas no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua, são reflexo de interferência da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como da existência de uma interlíngua – língua de transição entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa (em modalidade escrita).

Além disso, objetivamos ratificar que uma das interferências da LIBRAS presente nas produções escritas de alunos surdos soteropolitanos é a ausência (ou a pouca utilização) de elementos gramaticais: artigos, verbos de ligação, preposições e conjunções; que existem irregularidades nas flexões nominais, caracteristicamente as de gênero, e nas flexões verbais presentes na escrita inicial dos surdos; e que as interferências da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa por surdos soteropolitanos não sofrem influência significativa das variáveis sociais *sexo* e *idade*, constituindo-se, de outra forma, em uma marca presente em textos de diversos sujeitos com idade e gênero distintos.

Também pretendemos demonstrar que o grau de domínio da segunda língua pelo surdo pode ser fortemente relacionado ao modo como sua família encara a surdez, motivando-o ou não através de (e para) o uso da língua de sinais utilizada na comunidade surda de seu país.

O presente trabalho se propõe, então, a comprovar e registrar esses aspectos; contribuindo tanto para os Estudos Linguísticos na área da Surdez, quanto para a conscientização da família e da escola no que diz respeito ao seu papel educacional.

Os primeiros capítulos discutem, com base em diversos estudos e pesquisas realizadas na área, aspectos relacionados à surdez e à diversidade comunicativa e descrevem o processo de aquisição da linguagem pelo surdo, tanto no que diz respeito à aquisição de uma língua de sinais, quanto ao que se refere à aprendizagem da escrita de uma segunda língua.

O capítulo 2 – A surdez: um olhar acerca da diversidade – tece comentários acerca da heterogeneidade, especialmente no que se refere à modalidade linguístico-comunicativa utilizada pelos surdos; enfatizando a longa história de preconceito e segregação das quais estes foram vítimas por conta das diferenças. Ressalta-se, aqui, que estas diferenças são inerentes aos indivíduos e, por isso, não são uma característica *especial* dos surdos, mas um aspecto *natural* do ser humano: surdo ou ouvinte.

O capítulo 3 – O desenvolvimento da linguagem por crianças surdas: o que “dizem” as teorias? – discorre sobre as principais teorias e abordagens de aquisição da linguagem, especialmente por crianças surdas. Também descreve os estágios de desenvolvimento da linguagem por crianças surdas inseridas em um ambiente linguístico favorável e ressalta a importância da aquisição de uma língua de sinais, o mais cedo possível, para o natural desenvolvimento de aspectos cognitivos e uma adequada integração social.

O capítulo 4 – A Língua Brasileira de Sinais – realiza uma descrição da estrutura da língua de sinais utilizada pela maioria dos surdos brasileiros; enfatizando os aspectos fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático de tal língua.

O capítulo 5 – Aprendizagem da escrita de L2 por surdos: um reflexo de interferência de uma Língua de Sinais – explica como acontece o processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo, destacando que tal processo é mediado por interferências de uma língua de sinais (a LIBRAS, no caso da maioria dos surdos brasileiros) e de uma interlíngua – língua de transição entre uma língua de sinais e uma língua de modalidade oral-auditiva.

Já no segundo momento do trabalho, objetivamos, através de dois capítulos, realizar uma descrição dos métodos e resultados de nossa investigação acerca do tema. A segunda parte apresenta, portanto, o percurso metodológico da pesquisa de campo, os dados encontrados na investigação, a análise dos dados e uma discussão sobre os resultados.

O capítulo 6 – O percurso investigativo – descreve todas as etapas da pesquisa, desde a escolha do local, os procedimentos para a entrada em campo, os mecanismos para observação e escolha dos sujeitos da pesquisa; até os métodos de coleta e análise dos dados levantados.

No capítulo 7 – Um olhar acerca da produção escrita dos surdos: dados e análise dos dados – realiza-se, inicialmente, uma descrição acerca dos dados encontrados na pesquisa, tabulando-os. Posteriormente, selecionam-se os dados conforme a sistematicidade ou não dos erros morfossintáticos, e analisam-se os mesmos observando-se as variáveis *sexo*, *idade* e *série*, bem como o grau de domínio em LIBRAS e a motivação familiar para o uso da língua

de sinais. Por fim, apresentamos uma discussão acerca dos resultados da pesquisa realizada, enfatizando suas contribuições para os Estudos Linguísticos, especialmente na área da Surdez

Espera-se com isso, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica no campo linguístico dos estudos sobre surdos; ao mesmo tempo que prover àqueles que se interessam por fenômenos referentes à aprendizagem da linguagem (especialmente em modalidade escrita), com um novo olhar em relação ao surdo e ao desenvolvimento da primeira e da segunda língua por este; enfatizando o importante papel da família e da escola neste percurso.

2 A SURDEZ: UM OLHAR ACERCA DA DIVERSIDADE

Olhar o mundo pela experiência visual não é melhor ou pior, é uma experiência diferente.

Nídia Regina Limeira de Sá

O mundo se constrói a partir da diversidade. As pessoas são diferentes... Os lugares também. Os valores culturais e sociais, o modo de viver, pensar, agir e comunicar-se de cada indivíduo, tudo aponta para a diversidade.

Mas, apesar das diferenças individuais e grupais que constituem cada sociedade, a cultura ouvinte elitista tenta perpetuar a afirmação de um padrão cultural único, visto como melhor para toda sociedade. Desse modo, algumas crenças e valores são considerados “superiores” aos demais e impostos como “modelos-padrão” para a constituição de uma sociedade ideal.

Assim, paradoxalmente à diversidade que nos rodeia, a realidade se nos apresenta como um “todo” que deve ser homogêneo e ordenado; e, conseqüentemente, os valores culturais se consubstanciam segundo a maneira como a sociedade é idealizada e se refletem no pensamento dos indivíduos, norteando suas ações.

Na medida em que a sociedade não é vista como uma realidade sociocultural segmentada, diversa e que possui contradições internas; entende-se que a estrutura do corpo humano também deve acompanhar essa lógica. (cf. RIBAS, 1983, p. 15) Desse modo, construiu-se o estereótipo de que qualquer pessoa que apresenta um problema físico, sensorial e/ou mental; não possui um corpo estruturalmente em ordem e, conseqüentemente, não poderá atingir progressos; sendo discriminada e negativamente estigmatizada de incapaz, deficiente ou, ainda, anormal. É o que acontece com os cegos, cadeirantes, pessoas com problemas mentais, afásicos e também com os surdos.

Conforme Santana (2002, p. 23), “definir o que é normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas, principalmente, a questões sociais”. Para Morato (2000, p.2), “os limites entre a normalidade e a patologia [...] são esboçados pelas nossas ‘vontades de verdades’, que é como Foucault se refere à mentalidade de uma época, de um país, de uma comunidade.” Em consonância com Morato, Canguilhem (1995) também postula que o anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal (que segue as normas estabelecidas socialmente). Nesse sentido, todo e qualquer ser humano apresenta em menor ou maior grau alguma anormalidade. Mas, muitas vezes, a individualidade ou a diferença não é bem-vista, ocasionando a discriminação da qual têm sido alvo os surdos.

A surdez é uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Ela, entretanto, não limita a capacidade do indivíduo para a aprendizagem. Enfatizando esta ideia, Sá (2002, p. 196) afirma que:

O surdo é capaz de seguir o processo de desenvolvimento educacional como os ouvintes, desde que o processo de socialização no qual constroem sua história educacional leve em conta sua diferença e os modelos linguístico-cognitivos facilitadores da construção de sua identidade individual e grupal.

Assim, caso se manifeste algum déficit psíquico, cognitivo ou cultural no desenvolvimento dos surdos, certamente este não é resultado direto de uma surdez biológica, mas uma decorrência da inadequação do processo de socialização, pelo qual são forçados a conviver num contexto de artificialidade comunicativa e limitação dos universos discursivos.

Dessa forma, a surdez não torna um indivíduo pior ou melhor que os outros, apenas diferente quanto à modalidade comunicativa. Conforme Felipe (2004, p.5), “ser surdo é poder falar com as mãos e aprender uma língua oral-auditiva através dessas, [...] percebendo o mundo, principalmente pela visão, e isso torna uma pessoa apenas diferente.”

Contudo, observa-se que, devido às suas diferenças sensoriais e comunicativas, os surdos têm sido vítimas, ao longo do tempo, do preconceito social e isto vem ocorrendo não apenas pelo fato de possuírem algum problema congênito ou adquirido no canal auditivo, mas principalmente por serem uma minoria linguística; já que, por apresentarem dificuldades em compreender uma língua através da modalidade oral-auditiva, adquirem a linguagem, na maioria das vezes, por meio de uma língua de sinais – modalidade linguística que tem como

canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos através da visão.¹

Segundo Skliar (2005, p. 22)

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam limitadamente, na vida da sociedade majoritária.

Então, frequentemente, a modalidade linguística usada pelos surdos é inferiorizada à modalidade utilizada pelo ouvinte – tomado como usuário “perfeito” de uma língua “ideal”. “Assim vemos que as normas sociais – organizadoras de toda a nossa vida social [...] – ‘autorizam’ a segregação.” (SANTANA, 2007, p. 32) A forma como a surdez é descrita está ideologicamente relacionada com essas normas e ocasionou uma longa história de segregação e preconceito.

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA...

A história dos surdos foi fortemente marcada por discursos e práticas preconceituosas e excludentes. Na Antiguidade, os surdos eram vistos como pessoas primitivas e tratados ora com piedade e compaixão, ora como seres enfeitiçados ou pessoas castigadas pelos deuses, sendo muitas vezes abandonados ou sacrificados. Segundo Goldfeld, “a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam à margem da sociedade e não tinham direito assegurado.” (2002, p. 28)

O século XVI é considerado, então, o marco inicial da história educacional dos surdos. A partir deste período diferentes metodologias foram desenvolvidas para o ensino de surdos. Algumas baseavam unicamente nas línguas orais-auditivas; outras defendiam o uso da língua de sinais. Até hoje existem diversas correntes com diferentes filosofias em relação à educação de surdos, dentre elas destacam-se o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*.²

¹ Vale ressaltar que as línguas de modalidade visuoespacial e as de modalidade oral-auditiva não constituem oposição, apenas utilizam canais diferentes para recepção e transmissão da capacidade humana e mental da linguagem.

² É necessário ressaltar que estas teorias serão descritas, neste trabalho, observando-se a sequência do surgimento histórico de cada uma delas. Entretanto, não queremos expor, com isso, a ideia de que tais

A filosofia *Oralista*, que ocorre na educação de surdos desde seu início, visa a normalização e a integração destes indivíduos na sociedade através do ensino de uma língua oral-auditiva. O objetivo do *Oralismo*, segundo Santana (2007, p.121), “é auxiliar as crianças a usar sua audição residual e a crescer aprendendo a ouvir e a falar de forma que aumentem seus conhecimentos e suas experiências de vida para se tornar pessoas ‘integradas’ e participantes da sociedade em geral”. Para tanto, busca o aproveitamento máximo do resíduo auditivo por meio de aparelhos de amplificação sonora e rejeita qualquer forma de gestualização, bem como o uso das línguas de sinais, argumentando que estes métodos comunicativos podem impedir o desenvolvimento da linguagem oral.

Tal filosofia, conforme explica Wrigley (1996), predominou historicamente com base em modelos clínicos e percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva, da correção dos defeitos da fala e do treinamento de certas habilidades, como a leitura labial e a articulação. O *Oralismo* volta-se, portanto, para a reabilitação do surdo (considerado “deficiente”) em direção à normalidade, à “não-surdez”. Enfatizando estas ideias, Silva escreve “As práticas *oralistas* se fundem no discurso clínico sobre a surdez, e a ênfase dada à *oralização* centra-se na fala, com o propósito de normalizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte.” (SILVA, 2001, p. 18)

Também Lopes (apud PERLIN, 2005, p.68) afirma

A formação ideológica oralista imposta aos surdos que estão integrados no sistema comum de ensino está fundamentada, entre outros aspectos, no tratamento reabilitatório [...]. Todos os esforços dos ouvintes estão voltados para o treinamento oral do surdo, ou seja, o meio social ou escolar, conforme esta ideologia, deve propiciar ambientes ricos em estímulos orais para que os surdos sintam a necessidade ‘imperiosa’ do aprendizado da fala.

Sem dúvida, essa concepção produziu verdadeiras privações emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, pois propõe que apenas através da fala é que o surdo pode tornar-se cidadão e integrar-se em uma sociedade ouvinte. No entanto, observa-se que a língua oral não consegue suprir todas as necessidades da comunidade surda, pois renega seus valores e sua cultura.

Assim, nota-se que a integração proposta pela filosofia *Oralista* é bastante fantasiosa. É praticamente impossível encontrar um surdo congênito que domine a língua de sua

abordagens têm uma cronologia, um tempo datado e determinado; pois as abordagens oralistas, por exemplo, são também atuais e concomitantes com as outras abordagens, não são sequenciais e fechadas em si mesmas.

comunidade oral-auditiva como um ouvinte. Diversas pesquisas constataram, conforme Quadros (1997b), que o surdo é capaz de captar através da leitura labial cerca de 20% da mensagem transmitida e que a produção oral deste não é totalmente compreendida por pessoas que não convivem com ele.

Tudo isto evidencia que o *Oralismo* não consegue atender os interesses e necessidades dos surdos. É, sobretudo, “uma imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade (os surdos) [...] Muito além de um problema educacional, nos encontramos diante de um problema social [...]” (QUADROS, 1997b, p. 26)

Tencionando suprir as falhas da abordagem *Oralista* surge, então, uma nova proposta educacional baseada na *Comunicação Total*. Ela preocupa-se com a aprendizagem da língua oral pelo surdo, mas entende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser descartados em prol do uso exclusivo da língua oral. Esta filosofia tem como preocupação central os processos comunicativos entre surdos e surdos, bem como entre surdos e ouvintes. Por acreditar que somente o aprendizado de uma língua oral não assegura o desenvolvimento da criança surda, privilegia a comunicação/interação (como o próprio nome sugere); sendo a favor do uso de qualquer forma comunicativa: gestos naturais, línguas de sinais, línguas orais-auditivas sinalizadas, alfabeto digital, expressão facial e fala, entre outros.

Apesar de encontrar muitos adeptos, surgiram algumas controvérsias em relação ao uso da filosofia da *Comunicação Total*, visto que esta passou a ser utilizada como um método no qual fala e sinais eram usados simultaneamente – *Bimodalismo*. Na prática bimodal, os sinais, criados artificialmente, eram utilizados pelos profissionais em contato com o surdo como um recurso para o ensino da língua oral e baseavam-se na estrutura desta língua. No Brasil, por exemplo, ao invés da Língua Brasileira de Sinais utilizava-se o português sinalizado. Isto impedia a aquisição de uma matriz de significação pelo surdo, aspecto fundamental para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, o surdo é privado da oportunidade de desenvolver a capacidade natural para a aquisição de uma língua e a riqueza estrutural das línguas de sinais é desconsiderada.

Sem dúvida, os efeitos desse método fracassaram, uma vez que é praticamente impossível a utilização simultânea de um código oral e um código manual. Conforme escreve Goldfeld (2002, p. 41), “a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes.” Ferreira Brito (apud QUADROS, 1997b, p. 25) também critica o

uso do português sinalizado, observando a impossibilidade de se preservar as estruturas de duas línguas ao mesmo tempo.

Então, embora a filosofia da *Comunicação Total* demonstre uma eficácia maior em relação ao *Oralismo*, já que considera aspectos importantes do desenvolvimento infantil e facilita a comunicação entre o surdo e seus interlocutores; cria recursos artificiais que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes e não privilegia o fato de que as línguas de sinais são naturais e expressam culturas próprias. Conforme indica Goldfeld (2002, p. 103)

“A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação entre os surdos e ouvintes, mas não as características históricas e culturais das Línguas de Sinais que estão presentes de forma sublimar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam.” (GOLDFELD, 2002, p. 103)

Não obstante, a partir da década de 1970 os rumos da educação de surdos começam a mudar. Nesta década, William Stokoe publica o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, demonstrando que a American Sign Language (ASL) é uma língua com todas as características das línguas orais. Nesse período, inicia-se também, principalmente nos Estados Unidos, um movimento de reivindicação pela língua e cultura das minorias linguísticas, sendo os surdos considerados membros de uma comunidade minoritária que têm o direito de adquirir uma língua de sinais como língua natural.

Fernandes (apud STRÖBEL, 2007, p. 34) evidencia este fato

[...] resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, [o povo surdo] organizou-se em todo o mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o discurso do surdo de ser educado em sua língua natural.

Observa-se também que, em julho de 1987, a Federação Mundial do Surdo adotou sua primeira resolução sobre a Língua de Sinais, rompendo com uma tradição oralista. Embasando-se no texto de Wrigley (1996), Karnopp escreve

O Encontro Global de Especialistas, em dezembro de 1987, apresentou entre suas principais recomendações a seguinte: pessoas surdas e com grave impedimento auditivo [devem] ser reconhecidas como uma minoria linguística, com direito específico de ter sua língua de sinais nativa aceita como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para a língua de sinais. (KARNOPP, 2005, p. 104)

Emerge, então, uma nova abordagem na história educacional dos surdos – o *Bilinguismo*. Quadros (2008, p. 28) define Bi(multi)linguismo como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais.” Entretanto, a autora enfatiza que, no caso dos surdos, o contexto bilíngue é completamente atípico, visto que envolve o domínio de línguas de modalidades distintas: uma língua de sinais (de modalidade visuoespacial) e uma língua de modalidade oral-auditiva.

A abordagem bilíngue compreende que os surdos formam distintas comunidades (cada uma com cultura, valores e língua própria) e que as Línguas de Sinais são línguas naturais que possibilitam aos seus utentes uma comunicação completa e eficaz. Conforme Quadros (1997b, p. 27) “Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais.” A surdez passa então a ser vista como diferença e não deficiência.

Há, entretanto, distintas maneiras de interpretação da filosofia bilíngue. Uma acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a língua oral-auditiva da comunidade em que vive, sendo posteriormente alfabetizada na língua oficial de seu país. Outra postula que, além de uma língua de sinais, a criança deve adquirir apenas a modalidade escrita da língua oficial de seu país. Alguns ainda defendem o ensino da segunda língua concomitantemente à aquisição da primeira; enquanto outros compreendem que o ensino da segunda língua deve ocorrer somente após a aquisição da primeira língua.

Concordamos com o posicionamento de Santana (2007, p. 166) que expõe

[...] ambas não devem ser assimiladas simultaneamente, dada a diferença cultural entre elas. A língua de sinais (L1, primeira língua) deve ser adquirida por meio da interação entre a criança e o adulto surdo, e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo com segunda língua (L2), teoricamente baseada nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela primeira língua.

Também é preciso levar em consideração que a privação da audição impossibilita a aquisição de uma língua através do canal sensório-motor auditivo. Dessa forma, mesmo que aprenda a falar, o nível de proficiência de um surdo jamais será o mesmo que o dos ouvintes. Nesse sentido, entendemos que a não-obrigatoriedade da fala aos surdos é uma proposta pertinente, visto que respeita as diferenças comunicativas do surdo. Além disso, este pode aprender a ler e a escrever sem necessariamente falar. Conforme escreve Santana (2007, p. 198) “não há, nem nos ouvinte, uma relação direta entre falar bem e escrever bem. Na surdez, a relação da escrita com a oralidade também não é direta, pois os surdos não se baseiam na fala para adquirir a escrita”. É na língua de sinais que estes se apoiarão.

De acordo com Quadros,

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural ou espontânea. (QUADROS, 1997b, p. 27)

Assim, o ensino de uma língua oral-auditiva aos surdos deve ser baseado em técnicas do ensino de segundas línguas e reconhecer a importância da língua materna para o desencadeamento deste processo.

Quadros (1997b) também ressalta que a proposta unicamente bilíngue não é viável. O ideal é que a proposta educacional para surdos seja também bicultural, isto é, permita o acesso do surdo tanto à comunidade ouvinte quanto à comunidade surda de seu país. Conforme Santana (2007, p. 47)

O biculturalismo designa o conjunto de referências à história dos surdos, de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, de estratégias e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para ouvintes.

Desse modo, “a cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir a sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades.” (PERLIN, 2005, p.78) É, sem dúvida, através da inserção do surdo em um ambiente cultural adequado que ele consegue se firmar enquanto sujeito, se defender da homogeneização e lutar pela imposição de seus valores e significados.

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (SKLIAR, 2005, p. 77)

Certamente, o contato com a cultura surda facilitará também a inserção do surdo na cultura ouvinte da comunidade em que vive. Desse modo, os surdos terão maiores oportunidades de lutar para que seus direitos sejam respeitados e conseguirão, de fato, se integrar na sociedade; descaracterizando um longo processo histórico marcado pela exclusão e preconceito.

Portanto, observa-se que a abordagem bilíngue bicultural³ insere uma nova visão acerca da surdez; percebendo que a diversidade, especialmente na esfera comunicativa, não é um obstáculo a ser superado, pelo contrário, é um fator indispensável para a constituição da sociedade.

Contudo, é preciso salientar que a diversidade não se constrói apenas através das diferenças comunicativas entre surdos e ouvintes, mas também pelas distinções existentes entre surdos e surdos. Um breve olhar acerca da surdez pode comprovar os muitos aspectos em que os surdos se diferenciam.

2.2 SURDEZ: ASPECTOS FISIOLÓGICOS E DIVERSIDADE

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro. O som é conduzido do meio externo ao interno por intermédio do ouvido. É, de fato, no nível do ouvido que a energia mecânica ondulatória (vibrações das moléculas dos meios aéreo, líquido ou sólido) é transformada em energia nervosa (potencial de ação), podendo então ser tratada no nível cerebral e resultando no reconhecimento dos sinais sonoros e na obtenção dos significados.

³ Embora seja a mais adequada, nem sempre essa é a abordagem adotada pelas instituições de ensino. Muitas vezes o *Bilinguismo* adotado pelas escolas é desvinculado de uma relação com a cultura surda. Além disso, o *Oralismo* ainda é bastante utilizado, por acreditar-se que o surdo oralizado possui maior domínio na escrita da Língua Portuguesa. Contudo, conforme Karnopp (2009), ter um bom desempenho na fala ou fazer uma boa leitura labial não significa que o surdo terá um bom desempenho na leitura e escrita. Se isso estivesse estreitamente relacionado, nenhum ouvinte teria problemas na escrita do Português.

A descrição da anátomo-fisiologia do ouvido obedece a uma divisão em três principais partes: ouvidos externo, médio e interno.

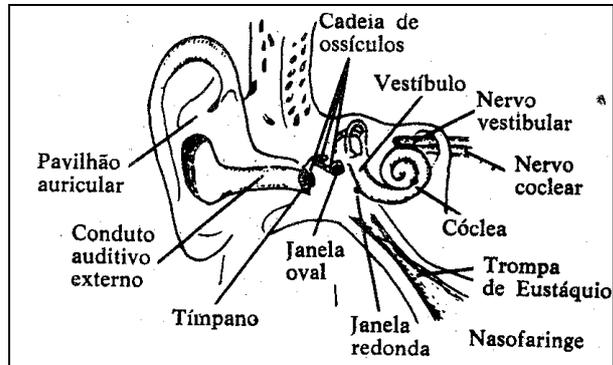


Figura 1: Anátomo-fisiologia do ouvido.

Fonte: FERNANDES, 1990, p. 19.

2.2.1 O ouvido externo

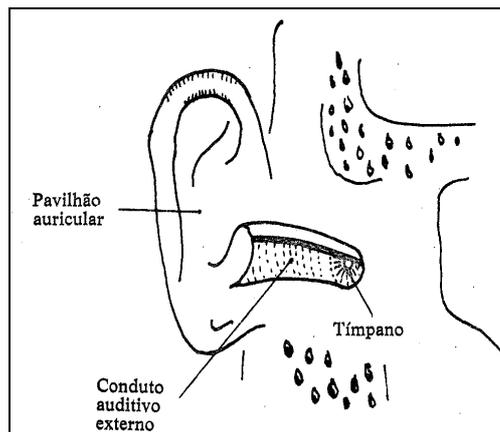


Figura 2: Ouvido externo.

Fonte: FERNANDES, 1990, p. 20.

O ouvido externo compõe-se do pavilhão auricular e do conduto auditivo externo (em cuja porção distal se localiza a membrana do tímpano). O primeiro é o elo da complexa cadeia responsável pela transmissão de vibrações sonoras do meio exterior para o cérebro. O segundo tem a função de conduzir as ondas sonoras ao ouvido médio. Pode apresentar tipos de obstrução, como excesso de cerúmen, corpos estranhos, exostoses (proliferação óssea), abscessos, eczemas e tumores. Em qualquer um destes casos, a audição pode ficar provisoriamente comprometida.

A membrana do tímpano finaliza o conduto auditivo externo. Ela protege o ouvido médio e transmite as ondas sonoras à cadeia ossicular. Perfurações no tímpano não provocam a perda total da audição, mas expõem o ouvido médio a processos inflamatórios.

2.2.2 O ouvido médio

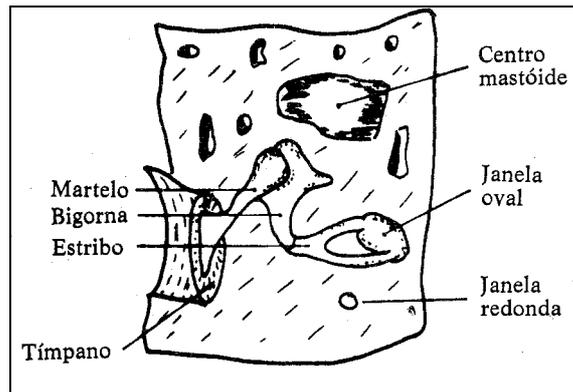


Figura 3: Ouvido médio.
Fonte: FERNANDES, 1990, p. 22.

O ouvido médio é constituído pela caixa timpânica e a mastóide, e se comunica com a rinofaringe através da tuba auditiva (ou trompa de Eustáquio).

A caixa timpânica tem a função de reter o ar responsável pelo equilíbrio da pressão atmosférica entre os ouvidos médio e externo, visto que sem este equilíbrio torna-se impossível a perfeita condução das ondas sonoras e a integridade do tímpano fica comprometida. Para tanto, a caixa do tímpano conta com o auxílio da mastóide, que se apresenta como um reservatório de ar; e, principalmente, da tuba auditiva, que serve como conduto na manobra responsável pelo equilíbrio do ar na caixa timpânica. Obstruções na tuba auditiva podem provocar danos auditivos.

Há na caixa timpânica, além de pequenos músculos, uma cadeia de ossículos – *malleus* (martelo), *incus* (bigorna) e *stapedium* (estribo) – dos quais decorre a condução e a amplificação das ondas sonoras. Vale ressaltar que, cabe ao *stapedium* (estribo), último ossículo da cadeia, a função de transmitir as ondas sonoras a uma membrana que finaliza a *fenestra ovalis* (janela oval), orifício de entrada do ouvido interno.

Obstruções ou inflamações na caixa timpânica podem impedir, de maneira total ou parcial, a passagem das vibrações sonoras.

2.2.3 O ouvido interno

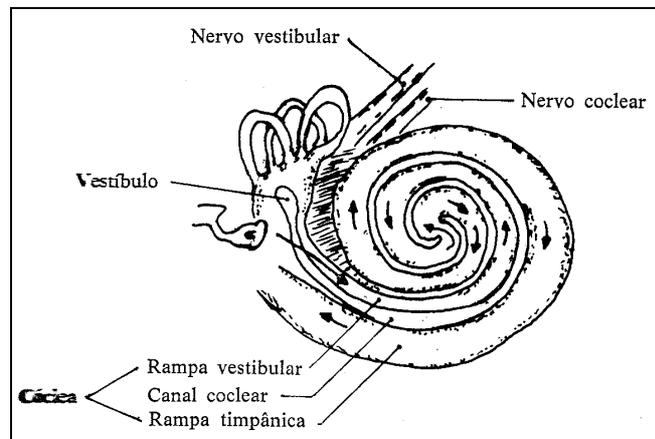


Figura 4: Ouvido interno.
Fonte: FERNANDES, 1990, p. 25.

O ouvido interno, subdividido em rampa vestibular, órgão de Corti e rampa timpânica; tem como função primordial receber as ondas sonoras conduzidas pelos ouvidos médio e externo e enviá-las, através do nervo coclear, ao córtex cerebral. A este último cabe o mecanismo de interpretação dos impulsos recebidos.

2.2.4 A diversidade no contexto da surdez

Problemas diversos no canal auditivo podem interferir de variadas maneiras na detecção e percepção dos sons. De acordo com o Artigo 4º do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que define a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, é considerada portadora de deficiência auditiva toda pessoa que se enquadra na perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis⁴ (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 (db) - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 (db) - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 (db) - surdez severa;
- e) acima de 91 (db) - surdez profunda.

⁴ Decibéis – “A intensidade ou volume dos sons é medida em unidades chamadas decibéis, abreviadas para dB. Sessenta dB é a intensidade do som de uma conversa, e 120 dB a de um avião a jato. Se uma pessoa ‘perder’ 25 dB de volume, poderá ter problemas de audição.” (RINALDI, 1997, p. 46)

É válido salientar que podem ocorrer variações entre o grau/nível de surdez nos ouvidos direito e esquerdo e que nem sempre a surdez é bilateral (atinge os ouvidos direito e esquerdo), pode ser também unilateral.

Na surdez leve (uni ou bilateral), embora a fala costume ser percebida nas trocas linguísticas habituais, ocorrerão problemas na compreensão de determinados fonemas da fala sussurrada e na percepção de sons pronunciados distanciadamente. Desse modo, uma criança com surdez leve pode adquirir naturalmente um língua oral-auditiva, podendo ter apenas algumas dificuldades na percepção e produção da fala, trocando ou omitindo alguns fonemas. Já quando há surdez bilateral moderada ou acentuada a fala só é percebida quando emitida com forte intensidade. Manrique e Huarte (2005, p. 265) acrescentam que

[...] se as frequências graves são mantidas abaixo de 50 dB HL e se existe uma perda mais notável nos agudos, o controle da melodia e da prosódia será preservado; em contrapartida, o timbre será mal discriminado. Esta dificuldade que incide sobre a percepção do timbre tem consequências sobre a articulação – sobre a produção dos fonemas em seu todo – e a linguagem permanece pobre.

Manrique e Huarte (2005) também afirmam que, normalmente, os indivíduos com surdez moderada e acentuada recorrem à leitura labial e ao uso de próteses auditivas. O mesmo ocorre quando há surdez severa, só que neste caso a voz praticamente não é percebida sem o uso de próteses. Já nos casos de surdez profunda, quando bilateral, se não houver restos auditivos nas frequências médias e agudas, a informação recebida será ínfima e o uso de aparelhos auditivos ineficaz.

Também é válido salientar que a surdez pode variar conforme a localização da lesão, classificando-se em:

- a) surdez de transmissão (ou de condução) – está relacionada aos danos na parte mecânica do ouvido (externo e/ou médio), que impedem o som de estimular corretamente as células do órgão de Corti. É provocada, muitas vezes, por problemas inflamatórios, otites, malformações no pavilhão da orelha, no conduto auditivo externo ou nos ossículos auriculares do ouvido médio.
- b) surdez de percepção (ou neurosensorial) – é causada por alterações que afetam o ouvido interno, dentre elas, malformações de origem hereditária, doenças originárias de fatores tóxicos, traumas ou exposição do ouvido à poluição sonora.
- c) surdez mista – neste tipo de surdez, como o próprio nome sugere, estão presentes alterações tanto no canal condutivo, quanto no canal neurosensorial.

d) surdez central – é causada pela disfunção ou mau desenvolvimento das vias auditivas do sistema nervoso central.

Certamente, nos tipos de surdez bilateral em que a lesão localiza-se nos ouvidos médio e/ou interno, a depender do grau da perda auditiva, a compreensão da fala torna-se mais comprometida do que nos casos em que a lesão encontra-se apenas no ouvido externo.

No entanto, é preciso levar em consideração que não é apenas o grau de surdez e o tipo de localização da lesão que importam, mas principalmente a idade ou o estágio em que ela ocorre. Neste caso, a surdez pode ser congênita (quando o indivíduo nasce com problemas no canal auditivo que interferem na percepção dos sons) ou adquirida após o nascimento.

A surdez congênita origina-se tanto de causas endógenas – fatores hereditários, quanto de causas exógenas – aspectos que provocam modificações no meio intrauterino, especialmente nos três meses iniciais da gestação (embriopatias virosas, como a rubéola; embriopatias e fetopatias tóxicas; causas endócrinas e eritroblastose fetal⁵).

Quanto às causas que originam a surdez após o nascimento do indivíduo, podemos citar a anoxia *neonatorum*⁶, traumatismo obstétrico, processos infecciosos na infância, febres eruptivas, viroses e neoviroses, meningo-encefalites, sífilis, traumatismo craniano, otites e intoxicações medicamentosas.

Quando adquirida após o nascimento, a surdez pode ocorrer em período pré-linguístico⁷, peri-linguístico⁸ ou pós-linguístico⁹; o que, geralmente, ocasiona diferenças na aceitação da surdez pelo surdo e na(s) forma(s) de comunicação utilizada(s) por este. Sobre isto, Sacks (2002, 20-1) escreve

A situação é muito diversa, e essencialmente inimaginável [...] [pelos ouvintes] (e até mesmo pelos que têm surdez pós-linguística [...]), quando já ao nascer a audição está ausente ou quando ela é perdida na infância antes de a língua ser adquirida. As pessoas assim atingidas – com surdez pré-linguística – encontram-se numa categoria diferente de todas as demais. Para essas pessoas, que nunca ouviram, que não têm lembranças, imagens ou associações auditivas possíveis, nunca poderá ocorrer a ilusão de som.

Conforme Craft e Lieberman (2004), a maioria das crianças com surdez pré-linguística profunda não desenvolve uma fala inteligível, nem mesmo com os melhores métodos de ensino conhecidos. Portanto, para a comunicação natural delas será imprescindível a aquisição

⁵ Destruição das hemácias pelo soro materno por incompatibilidade sanguínea – fator Rh.

⁶ Insuficiência de oxigenação cerebral por problemas no parto.

⁷ Período anterior ao processo de aquisição de uma língua natural.

⁸ Durante a aquisição de uma língua natural.

⁹ Período posterior ao processo de aquisição de uma língua natural.

de uma língua de sinais. Já, no que diz respeito à maioria das pessoas com surdez pós-linguística profunda podem ter características peculiares resultantes do domínio de uma língua oral; conseguindo verbalizar com mais facilidade e apresentando, muitas vezes, resistência para a aquisição de uma língua de sinais.

Por outro lado, segundo Manrique e Huarte (2005, p. 269), “as crianças de idade pré-escolar que sofrem de surdez profunda bilateral ‘*pré-linguística*’ têm, apesar de suas fracas capacidades verbais, um desenvolvimento intelectual idêntico ao das crianças com audição”, podendo aprender com naturalidade uma língua de sinais (o que normalmente não é possível àqueles que adquirem a surdez em idade adulta).

Entretanto, Quadros (1997b) ressalta que os indivíduos que adquirem a surdez congenitamente ou no período pré-linguístico podem sofrer atrasos no processo de aquisição de uma língua natural. Como boa parte dos surdos são filhos de pais ouvintes, e estes não utilizam uma língua de sinais, acabam não recebendo o *input* necessário para a marcação dos parâmetros da sua língua materna. Assim, geralmente aprenderão uma língua de sinais após a ingressão na escola. Já no que se refere aos surdos filhos de surdo-librenses, o atraso linguístico não é verificado. Quadros (1997b, p. 80) explica este fato.

As crianças surdas [brasileiras], filhas de pais surdos [usuários da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS], têm acesso à LIBRAS porque as crianças usam a mesma língua que seus pais. Além disso, a LIBRAS não é somente usada com as crianças, os pais usam-na para se comunicarem entre eles e com amigos. Nesses casos, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural. Além disso, todos os estudos que foram apresentados sobre aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos evidenciam um processo análogo ao processo de aquisição em crianças ouvintes. Entretanto, com crianças surdas filhas de ouvintes a situação é completamente diferente. Mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida ‘deficiente’.

Tudo isto evidencia que os surdos também se diferenciam entre si, tanto no que se refere aos aspectos fisiológicos quanto no que diz respeito aos aspectos linguísticos e socioculturais.

2.3 SURDEZ E DIVERSIDADE LINGUISTICO-COMUNICATIVA

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural. (SANCHÉZ, 1990, p. 17)

A linguagem é, sem dúvida, imprescindível para a comunicação humana, já que proporciona aos membros de uma sociedade a interação com o universo sociocultural, a leitura dialética da realidade e a prática dos mais diversos atos comunicativos em uma dada situação linguística e em um determinado contexto histórico.

Dentre as diversas formas de linguagem usadas pelo homem para se comunicar, destaca-se a língua – uma utilização social da faculdade da linguagem, isto é, um conjunto de sinais arbitrários por meio dos quais os indivíduos de uma determinada sociedade concebem o mundo que os cerca e interagem entre si. A depender da modalidade de percepção e produção, uma língua pode ser classificada em oral-auditiva¹⁰ ou visuoespacial¹¹. Ambas as modalidades não constituem oposição, apenas utilizam canais diferentes para recepção e transmissão da capacidade humana e mental da linguagem.

Os indivíduos com surdez severa ou profunda bilateral, por apresentarem dificuldades em compreender uma língua através da modalidade oral-auditiva, adquirem a linguagem, na maioria das vezes, por meio da língua de sinais – uma modalidade linguística que possui percepção visual e produção gestual. Entretanto, ao contrário do que muitas pessoas pensam, uma língua de sinais não é a mescla de pantomima e sinais icônicos, ou uma língua universal derivada da gestualidade espontânea dos que a utilizam. As línguas de sinais apresentam organização em todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático) e possuem estrutura gramatical específica em cada uma das diversas comunidades que a utilizam. Assim, “a língua de sinais equipara-se à língua falada, prestando-se igualmente ao rigoroso e ao poético – à análise filosófica e ao namoro” (SACKS, 2002, p. 34). Portanto, possui sistemas complexos e opõe-se a sistemas artificiais (como o Esperanto e o Gestuno que são sistemas de sinais semelhantes a um “pidgin”, utilizados por surdos de vários países em sua interação em eventos e encontros internacionais) e aos diferentes códigos de comunicação não-verbal (como os sinais de trânsito e a linguagem das abelhas). As línguas de sinais são, dessa maneira, línguas naturais.

Segundo Chomsky (apud LIONS, 1987, p. 20), “língua natural é um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos.” Com base nessa definição, Quadros e Karnopp (2004) apontam

¹⁰ Terminologia empregada para se referir à modalidade de língua que utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. A área voltada aos estudos sobre surdos considera a Língua Portuguesa como língua oral-auditiva oficial do Brasil. O termo *língua oral-auditiva* também é conhecido, nesta área, como *língua oral* e *língua da comunidade oral-auditiva*.

¹¹ Nomenclatura empregada para indicar a modalidade de língua que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos através da visão. É o mesmo que língua de sinais.

que as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. Conforme a autora

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997b, p. 47)

De fato, as línguas de sinais apresentam princípios estruturais básicos que constituem toda e qualquer língua natural: são flexíveis, versáteis, arbitrarias, criativas e produtivas; têm um padrão de organização dos elementos; estruturam-se a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas.

Outro aspecto que comprova que as línguas de sinais são línguas naturais é o fato que elas são processadas no hemisfério esquerdo, da mesma forma que as línguas orais. Ressaltando este fenômeno, Quadros e Karnopp (2004) relatam o resultado de algumas pesquisas realizadas por Bellugi e Klima.

Bellugi e Klima (1990) apresentam resultados de pesquisas com surdos com lesões nos hemisférios esquerdo e direito do cérebro. As pesquisas mostraram que aqueles com lesão no hemisfério direito tinham condições de processar todas as informações linguísticas das línguas de sinais, mesmo sendo essas espaçovisuais. Por outro lado, os surdos com lesão no hemisfério esquerdo não tinham condições de processar as informações espaciais não linguísticas, mas não conseguiam lidar com as informações linguísticas. Portanto, tais estudos indicaram que as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo, assim como quaisquer outras línguas. Esse estudo comprova que a linguagem humana independe da modalidade das línguas. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 36)

Também se observa que as línguas de sinais, contraditoriamente ao que muitos pensam, não são línguas icônicas. “Investigações linguísticas indicam que aspectos icônicos ou pictográficos de sinais individuais não são o aspecto mais significativo da estrutura e do uso da língua de sinais.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31). Alguns sinais, por exemplo, não apresentam associações ou semelhanças visuais com o referente. Outros, apesar de serem considerados icônicos, apresentam significado totalmente diferente em outras línguas de

sinais. É o caso do sinal manual para NÃO no Brasil, que apresenta significado distinto na língua de sinais americana.

Outro aspecto relevante em relação à língua de sinais é o fato de que ela não é uma língua universal. “A diversidade das línguas faladas se aplicam à diversidade das línguas de sinais.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 33) Portanto, cada comunidade surda possui uma língua de sinais distinta: nos Estados Unidos existe a American Sign Language (ASL); na França, a Langue Signes Française (LSF), no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); e assim por diante. Conforme Quadros (1999), ao observamos as diferentes línguas de sinais podemos constatar facilmente a diversidade expressa através do inventário do léxico, das opções sintáticas, semânticas e pragmáticas de cada língua. Além disso, em cada comunidade surda, a língua de sinais apresenta variação quanto ao seu uso em relação ao sexo, à faixa etária, à região, ao grupo social, à profissão dos falantes e em relação à situação comunicativa. Às vezes, as discrepâncias entre os sinais e sua estruturação são tão intensas em diferentes regiões de um mesmo país, que constituem distintas línguas de sinais. É o que acontece no Brasil.

2.3.1 As Línguas Brasileiras de Sinais

No Brasil existem duas línguas de sinais: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada pelas comunidades surdas brasileiras¹² dos centros urbanos; e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), usada pelos índios surdos que vivem na Floresta Amazônica, no sul do estado do Maranhão. A tribo Kaapor-Urubu possui uma estimativa de 1 surdo para 75 ouvintes. Esta alta percentagem de surdez na tribo propiciou o uso da língua de sinais tanto pelos surdos como pelos ouvintes. Portanto, nessa comunidade os ouvintes são bilíngues e os surdos se mantêm monolíngues. Conforme Ferreira Brito (1995), a Língua de Sinais Kaapor Brasileira constitui um veículo de comunicação intratribal e não é utilizada como meio de transação comercial, mas trata-se de uma legítima língua de sinais, desenvolvida pelos próprios surdos.

Quanto à Língua Brasileira de Sinais, baseou-se primariamente no Alfabeto Manual Francês, que chegou ao Brasil em 1856. Este combinou-se com a forma nativa que já era usada por alguns surdos brasileiros e tornou-se a atual LIBRAS, reconhecida como língua dos surdos brasileiros na Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002.

¹² A expressão *comunidade surda brasileira* é empregada neste trabalho com o objetivo de nomear um grupo de indivíduos surdos que residem em uma determinada região brasileira e possuem língua e cultura comuns.

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 idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

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

Ao se relacionar, estes parâmetros produzem significados compondo, dessa forma, os morfemas e os sinais da língua. Fundamentando-se nas ideias de Klima e Bellugi (1979), Quadros e Karnopp (2004, p. 87) escrevem

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

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).

Analisando esses aspectos, Quadros e Karnopp (2004) colocam que muitas pessoas equivocadamente afirmam a existência de um empobrecimento na estrutura das línguas de sinais pelo fato de que estas não apresentam, por exemplo, elementos de ligação (tais como, preposições e conjunções). Todavia, segundo a autora, as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos.

Em relação à organização sintática, os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. A estrutura da sentença dependerá do contexto. Então, embora a organização sintática básica seja SVO (sujeito-verbo-objeto), a depender das relações de sentido a serem estabelecidas, podem ocorrer diferenças, tais como OSV e OVS.

Nesse sentido, observa-se que a Língua Brasileira de Sinais tem regras específicas e constitui-se uma língua completa com estruturas independentes da língua oral; possibilitando aos seus usuários a comunicação de ideias e fatos e a interação com o universo sociocultural de maneira bastante eficaz.

Apesar disso, muitos surdos brasileiros, por não estarem inseridos em um ambiente linguístico adequado, acabam não tendo contato com a LIBRAS e desenvolvem um sistema gestual próprio de comunicação, restrito às situações e vivências cotidianas, o que limita seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Dessa forma, observa-se que há distinções não apenas entre comunidades surdas e comunidades ouvintes. Há também diversos fatores fisiológicos, linguísticos e sociais que diferenciam um surdo dos demais. São estas diferenças que particularizam cada ser humano e organizam as diversas comunidades. Assim, entender a surdez como “deficiência” e rotular o surdo de “coitadinho” ou “incapaz” é não reconhecer a diversidade que constitui o mundo em que vivemos.

É válido ressaltar que o enfoque dado à *diversidade* neste trabalho não tenciona reconhecer as diferenças no sentido de contê-las e de buscar a “normalização” dos surdos. Refere-se, porém, ao conjunto dos diferentes aspectos que constituem os seres e compõem o mundo em que vivemos. Concordamos com Skliar (2002) quando afirma 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. Desse modo, o surdo não é entendido, em nossas discussões, como *diverso*, mas como um sujeito que, assim como todos os demais, vive em meio à diversidade social, econômica, cultural, linguística...

3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS: O QUE “DIZEM” AS TEORIAS?

A construção da linguagem se dá na interação, entendida como “matriz de significações”. É por meio da linguagem que a criança age sobre o outro. A criança é percebida como ativa nesse processo de construção de conhecimento e o adulto é visto como mediador entre a criança e o mundo [...]

Ana Cristina Guarinello

A linguagem é, sem dúvida, imprescindível para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilita a interação entre os indivíduos e propicia a “descoberta” do mundo. É, pois, através da linguagem, que um indivíduo constitui-se sujeito e agente de sua própria história.

A aquisição natural e espontânea de uma língua se é, por um lado, esperada e vista como índice de desenvolvimento normal durante os primeiros anos de vida da criança é, por outro lado, surpreendente, dada a regularidade do processo ante a diversidade e complexidade das línguas naturais. Nota-se que, se inseridas no ambiente linguístico adequado, já aos três anos de idade as crianças ouvintes são capazes de compreender e criar enunciados linguísticos estruturados de acordo com as regras que caracterizam a língua de sua comunidade. Exceto por distinções sutis de ordem semântica, por estruturas peculiares da língua escrita e pela dimensão do léxico, a língua utilizada por uma criança ouvinte de 5 anos não equivale à de um adulto.

Mas, de que forma uma pessoa adquire a linguagem? Como uma criança de apenas três anos pode utilizar milhares de palavras, com um senso agudo da gramática de sua língua, deixando para trás os computadores mais sofisticados? Como é possível a um novo usuário da língua criar e compreender uma classe ilimitada de frases completamente novas para sua experiência? E os surdos, como apreendem uma língua? Atravessam os mesmos estágios que um ouvinte-falante para compreender os sinais e sentenças de sua língua materna?

Sem dúvida, explicar o que viabiliza o processo de aquisição de língua materna, bem como este se realiza é tarefa primordial das teorias de aquisição da linguagem. O presente capítulo tem, então, como foco o estudo da aquisição da linguagem, especialmente por crianças surdas. Para tanto, basear-se-á na teoria inatista chomskyana. Tal teoria foi escolhida, pois acredita-se que a construção do conhecimento linguístico não é fruto apenas das trocas linguísticas, mas baseia-se principalmente na predisposição do indivíduo para adquirir uma língua. Também serão de grande relevância para a compreensão do processo de aquisição da linguagem por crianças surdas os estudos de Ronice Quadros (1997a; 1997b).

Assim objetiva-se, inicialmente, discorrer sobre as principais teorias e abordagens de aquisição da linguagem (com destaque para a vertente inatista). Embora tais teorias voltem-se, na maioria das vezes, para o desenvolvimento da linguagem por ouvintes e não possam ser aplicadas diretamente ao estudo da aquisição de linguagem por crianças surdas, constituem referências fundamentais para as pesquisas sobre linguagem e surdez; possibilitando, portanto, a compreensão dos mecanismos gerais de apreensão da linguagem pelos surdos. Também se pretende descrever os estágios de desenvolvimento da linguagem por crianças surdas inseridas em um ambiente linguístico adequado. Por fim, refletir-se-á acerca da importância da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico-cognitivo e a integração do surdo na sociedade.

Espera-se, com isso, fomentar uma discussão teórica no campo linguístico dos estudos sobre surdos e; ao mesmo tempo, prover àqueles que se interessam pela aquisição de língua materna, seja em seu curso normal ou comprometido, bem como inserir um novo olhar em relação ao surdo e ao desenvolvimento da linguagem por este.

3.1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS¹³

Linguisticamente, a criança não é uma tábula rasa. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continua a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da linguagem [...] Isto é, a operar com objetos linguísticos. (SCARPA, 2001, 229)

¹³ Embora o presente trabalho não seja direcionado para a aquisição de L1 pela criança surda, mas esteja voltado para aprendizagem da escrita por surdos; observa-se a importância de analisarmos as diferentes abordagens para aquisição de uma primeira língua, visto que a escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva é a aprendizagem de uma segunda língua pelo surdo e se desenvolve com base em uma língua já aprendida pela criança, isto é, a L1.

Até as primeiras décadas do século XX, o estudo da linguagem da criança era puramente descritivo; voltava-se para questões tais como o número de itens lexicais que a criança domina em determinada faixa etária, a ordem de desenvolvimento e a frequência de diversas categorias gramaticais utilizadas, a idade de emergência das primeiras combinações de palavras e sentenças.

Quanto à investigação sistemática da aquisição da estrutura gramatical de uma língua, havia pouca ou nenhuma explicação acerca da especificidade do fenômeno. Alguns estudiosos acreditavam na teoria comportamentalista, que postula o aprendizado da linguagem humana sob a ótica do estímulo e reforço. Segundo esta teoria, a criança aprende uma língua através da imitação. Dessa forma, o sistema linguístico dominado pelos indivíduos é construído de algum modo a partir do nada, sendo sua estrutura determinada exclusivamente pela experiência. A linguagem é, assim, entendida como uma entidade transmitida culturalmente, sem que o indivíduo tenha alguma capacidade inata especial para adquiri-la.

Conforme Guarinello,

Os profissionais que trabalham sob essa perspectiva entendem que, para que os surdos aprendam, é preciso treiná-los por meio de repetições e exposição aos modelos, ou seja, imitação e reforço; e é nessa relação que a linguagem é incorporada pela criança. Assim, a criança [...] é percebida como uma *tábula rasa*, e o outro – o terapeuta – conduz o processo de modelagem do comportamento linguístico como um adestrador, ou seja, um estimulador-reforçador. (GUARINELLO, 2007, p. 37-8)

Fonoaudiólogos e professores adeptos a esse modelo de aquisição tinham como objetivo primordial a reabilitação da criança surda e acreditavam que a aquisição da fala era o primeiro requisito para integrar o surdo na sociedade ouvinte.

Opondo-se aos postulados da teoria comportamentalista, Chomsky apresenta uma nova teoria para explicar o processo de aquisição da linguagem. Segundo o estudioso, os conceitos de associação e generalização da teoria comportamentalista não podem explicar de forma adequada o fato de que em um tempo bastante curto e diante de evidências precárias, fragmentadas e passageiras, a criança seja capaz de dominar um conjunto complexo de regras acerca da gramática de sua língua. Além disso, o entendimento da aquisição como um processo mecânico de memorização não esclarece a criatividade da criança na formulação de palavras e sentenças que ela nunca ouviu.

Uma criança que adquire a língua [...] sabe evidentemente muito mais do que aquilo que ‘aprendeu’. O seu conhecimento da língua [...] vai muito além dos dados linguísticos primários que lhe foram apresentados e não é de modo nenhum ‘generalização indutiva’ a partir desses dados. (CHOMSKY apud LUFT, 1975, p. 115-6)

Então, à luz da teoria de Chomsky, abandona-se o modelo de língua no qual “cabia ao linguista descrever [...] e isso era feito a partir da coleta de um ‘corpus representativo’, que era descrito minuciosamente com o instrumental fornecido pelos ‘procedimentos de descoberta’” (BORGES NETO, 2001, p. 99) e adota-se uma nova perspectiva: a de que mecanismos internos entram em ação no processo de aquisição da língua. Enfatizando esta ideia, Chomsky (1997, p. 52) escreve

A perspectiva cognitiva considera o comportamento e seus produtos não como o próprio objeto da investigação mas como dados que podem proporcionar evidências sobre os mecanismos interiores da mente e sobre as formas com que esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar experiência.

Assim, o que chama a atenção de Chomsky não são os dados linguísticos em si, mas a existência de uma relação entre mente e linguagem, ou melhor, de uma capacidade inata e mental do ser humano sobre o funcionamento linguístico. “Para Chomsky, a comunidade linguística possui um conhecimento compartilhado sobre os enunciados que podem e os que não podem ser produzidos, e é justamente este conhecimento que precisa ser descrito e explicado pela teoria linguística.” (BORGES NETO, 2001, p.99) Tal conhecimento só é possível devido à competência linguística do indivíduo.

Competência linguística é entendida como o conhecimento que o falante/ouvinte possui de sua língua, o qual lhe permite, em princípio, produzir e compreender o número infinito de sentenças ou expressões linguísticas daquela língua, assim como distinguir enunciados correspondentes ou não a sentenças da mesma. Esse conceito incorpora dois aspectos da língua como sistema cognitivo – o de um sistema produtivo, responsável pela criatividade no uso da língua, e o de conhecimento específico de uma dada língua. (CÔRREA, 2006, p. 27)

No entanto, vale ressaltar que esse conhecimento inato do indivíduo só é ativado no contato com o meio, isto é, através da experiência. Nesse sentido, a linguagem seria resultante da interação de dois elementos: o estado inicial (ou o mecanismo de aquisição da linguagem), que é comum a todos os indivíduos; e o curso da experiência, que fornece o *input* linguístico

(dados de entrada) e gera como *output* (dados de saída) a gramática da língua à qual a criança está exposta.

Observa-se, desse modo, que desde os seus primeiros trabalhos Chomsky considera que o objetivo da Linguística deve ser a elaboração de uma teoria do conhecimento voltada para a explicação da capacidade exclusiva do ser humano em produzir e compreender um número ilimitado de sentenças não ouvidas e da capacidade deste em distinguir frases bem e mal formadas de acordo com a estrutura de sua língua. Essa competência seria possível através da existência de uma faculdade inata e universal para a linguagem, que torna-se, então, o objeto de estudo da Teoria Linguística chomskyana.

De acordo com Chomsky (1997), a faculdade da linguagem é uma propriedade da espécie humana, portanto uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais. Desse modo, a compreensão da estrutura da língua inscreve-se no potencial inato da criança. Esta última nasceria com um equipamento genético que lhe permitiria, em um determinado nível de maturação, desvendar e analisar a estrutura da gramática de sua língua. Assim, há no ser humano, além da inteligência geral, uma faculdade universal para a linguagem.

Segundo o autor,

A faculdade de linguagem pode razoavelmente ser considerada como “um órgão linguístico” no mesmo sentido em que na ciência se fala, como órgãos do corpo, em sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório. Compreendido deste modo, um órgão não é alguma coisa que possa ser removida do corpo deixando intacto todo o resto. Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa. (CHOMSKY, 1997, p. 50)

Contudo, para chegar à concretização desses pressupostos, a teoria chomskyana contou com uma série de formulações e reformulações. No primeiro momento da teoria – denominada Teoria Padrão, acreditava-se que a faculdade da linguagem seria resultante de um dispositivo inato inscrito na mente do indivíduo – o LAD (Language Acquisition Device). Este seria composto por uma série de regras mais um procedimento de avaliação e descoberta. Usando este sistema linguístico inato, esquemático, como base, a criança, em contato com o ambiente social, descobre inconscientemente detalhes estruturais que transferem essa base para o sistema utilizado ao seu redor. É assim que ocorre a aquisição da linguagem. Ao apreender, dentre todas as línguas humanas possíveis, a língua que é utilizada em volta dela, a criança formula hipóteses extraindo regularidades, ou relações da língua, e as verifica

mediante experiências ulteriores, aperfeiçoando-as continuamente até adquirir um sistema de linguagem equivalente ao de seus modelos.

Todavia, no fim dos anos 60, ficou evidente para os linguistas gerativistas que a Teoria Padrão, mesmo sendo adequada do ponto de vista descritivo, era insatisfatória como modelo explicativo da aquisição. De fato, essa teoria se articulava em um sistema que permitia gerar sentenças de línguas específicas, mas que, ao envolver regras numerosas e complexas, tornava praticamente impossível a seleção daquelas que representariam a informação linguística acessível à criança. E, segundo Côrrea (2006), quanto mais elaboradas se tornaram as regras – transformações e outras – menos óbvio se tornou o modo pelo qual as crianças poderiam adquirir esses sistemas de regras. Além disso, os pressupostos da Teoria Padrão não solucionavam a tensão até então existente entre a formulação das gramáticas das línguas particulares e a identificação das propriedades e das operações comuns a todas as línguas.

Assim, vários princípios gerais no estudo da língua substituíram pouco a pouco as regras específicas da gramática de uma língua. Despontara, então, o segundo momento da Teoria Gerativa, denominada Teoria de Princípios e Parâmetros. Conforme esta teoria, a tarefa da criança ao adquirir uma língua não seria a identificação de um sistema de regras; mas um processo desencadeado pela *Gramática Universal* (GU) – uma caracterização de *princípios* universais e inatos biologicamente determinados que constituem a faculdade da linguagem e de *parâmetros* que serão fixados de acordo com os dados da língua à qual o falante está exposto. Assim, embora os princípios da GU façam parte do conhecimento internalizado do indivíduo, a marcação dos parâmetros só ocorrerá através da experiência, isto é, do contato social.

Podemos comparar o estado inicial da faculdade da linguagem com uma fiação fixa conectada a uma caixa de interruptores; a fiação são os princípios da linguagem, e os interruptores são as opções a serem determinadas pela experiência. Quando os interruptores estão posicionados de um modo, temos o japonês. Cada uma das línguas humanas possíveis é identificada como uma colocação particular das tomadas – uma fixação de parâmetros, em terminologia técnica. (CHOMSKY, 1997, p. 56)

No que se refere aos surdos, considera-se que estes, assim como os ouvintes, também apresentam um mecanismo inato e específico para a aquisição de uma língua e, ao serem inseridos no ambiente linguístico adequado, apreenderão naturalmente uma língua de sinais.

Segundo Pereira e Ferreira-Brito (1994, p. 928)

A faculdade de linguagem é exclusiva da espécie humana e, além disso, é comum a toda espécie humana. Por isso, ela funciona em todo ser humano, mesmo naquele afetado por estados patológicos sérios ou por problemas de ordem sensorial (como a cegueira e a surdez). Esses estados não constituem barreiras para a aquisição de língua.

Assim, Quadros (2008) afirma que a hipótese de que a capacidade da linguagem é inata explica porque a aquisição da linguagem é possível apesar das limitações e variações existentes e por que as crianças apresentam um processo de aquisição bastante semelhante, ainda que as línguas sejam diferentes, inclusive quanto às suas modalidades (oral-auditiva, no caso das línguas faladas, e visuoespacial, no caso das línguas de sinais).

No entanto, uma abordagem posterior – o *interacionismo* – contesta a autonomia do mecanismo inato para a aquisição de uma língua, ou da GU, como domínio específico do conhecimento linguístico, destacando o papel das trocas comunicativas no contexto social para o desenvolvimento linguístico da criança. A abordagem interacionista apresentou dois enfoques: um cognitivista, baseado nas pesquisas de Piaget; e outro social, conforme os estudos de Vygotsky (1989).

Para Piaget, as estruturas da linguagem da criança não são nem inatas nem adquiridas, mas resultam do desenvolvimento do raciocínio na criança através da interação entre um certo nível de desenvolvimento cognitivo e um determinado ambiente linguístico e social. Assim, a escola piagetiana admite a existência dos universais linguísticos, no entanto, afirma que estes se constroem durante o período que se segue ao estágio sensório-motor (por volta dos 18 meses).

O período sensório-motor é, sobretudo, de grande importância, para o desenvolvimento da linguagem. “Esse período, segundo Piaget, caracteriza-se por construções que se efetuam apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, a criança realiza algumas condutas cognitivas que serão a base para adquirir outras condutas posteriormente.” (GUARINELLO, 2007, p. 40) É nesse período que ocorre, portanto, o desenvolvimento da função simbólica. Posteriormente, a criança começa a se perceber como sujeito de suas ações e movimentos e passa a coordenar gradualmente suas ações, além de desenvolver a capacidade de abstração.

Observa-se, então, que o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira progressiva e é resultante da interação do indivíduo com o ambiente, através dos processos de assimilação e acomodação.

De acordo com Piaget, assim que o objeto é assimilado simultaneamente a múltiplos esquemas, ele adquire um conjunto de significações e, por conseguinte, consistência. Nesta fase do processo cognitivo, a criança utiliza qualquer objeto como instrumento, com o qual atinge outro objeto que satisfaz sua necessidade. Na fase seguinte, de invenção de novos meios pela combinação de esquemas mentais, a criança prevê quais operações terão êxito e quais fracassarão. A experimentação externa com os objetos que se encontram em seu campo perceptivo é substituída pela experimentação interna, mental, com as representações (imagens simbólicas) de coisas e relações, incluindo as relações (ações) do sujeito com as coisas. Se na fase anterior bastava a percepção, nesta é necessária a representação, que permite operar sobre objetos ausentes.

Desse modo, observa-se que a criança não recebe a língua passivamente. Ela opera com o objeto linguístico e participa ativamente da construção do seu conhecimento.

Apesar de Piaget nunca ter proposto métodos para o trabalho com sujeitos surdos, suas reflexões sobre a cognição serviram como pressupostos para alguns estudos que enfatizaram a importância do desenvolvimento do potencial cognitivo para a aquisição da linguagem por surdos. Esses estudos buscaram verificar o desenvolvimento de habilidades cognitivas por crianças surdas e analisar as relações semânticas expressas por estas crianças.

Segundo Guarinello (2007), os estudos sobre a aquisição da linguagem por surdos baseados no modelo cognitivista geralmente privilegiam o conteúdo em detrimento da forma. Além disso, assim como nos modelos anteriores, a ênfase é dada à recepção e produção de enunciados e não à linguagem como atividade discursiva. Piaget ainda subestimou o papel das outras pessoas no desenvolvimento linguístico da criança.

Assim, desenvolveu-se uma nova vertente para os estudos em aquisição da linguagem: o sociointeracionismo vygotskyano. Vygotsky (1989) atribui ao *outro* um significativo papel para a aquisição da linguagem. O estudioso explica que o desenvolvimento da linguagem tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. A criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele aquilo que ela será capaz de fazer sozinha. Portanto, a aquisição de habilidades pela criança depende da instrução dada pelo adulto no momento em que ela se encontra na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma fase de transição entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazer com o auxílio de alguém mais experiente.

Então, para Vygotsky (1989) – assim como para Piaget (1979) – a criança também deve passar por um processo de desenvolvimento das operações mentais e, para tanto, propõe quatro fases: natural ou primitiva (corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-

verbal), psicologia ingênua (inteligência prática), signos exteriores (fala egocêntrica) e crescimento interior (internalização das operações externas).

Portanto, segundo Vygotsky, nos primeiros meses de vida da criança, pensamento e linguagem encontram-se dissociados, um evolui independente do outro. Durante o balbúcio, por exemplo, a criança comunica-se independente do pensamento. Nesse período, a criança se encontra na chamada fase pré-intelectual da linguagem ou pré-linguística do pensamento; a função social da linguagem é aparente. A união entre linguagem e pensamento só acontece por volta de dois anos, quando a fala assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. É nessa idade que as estruturas construídas externamente pela criança são interiorizadas através de representações mentais.

Vale enfatizar, entretanto, que a criança não recebe o conhecimento de maneira passiva. A interiorização ocorre através da internalização ou reconstrução interna (mental) de operações externas (materiais). Assim, até aproximadamente os sete anos de idade, a linguagem da criança compreende duas funções que agem simultaneamente: a interna (que organiza e dirige o pensamento) e a externa (que, como o próprio nome já diz, tem a função de exteriorizar o pensamento para outras pessoas).

É válido ressaltar, também, que a (re)construção mental dos objetos, fenômenos e relações do mundo ocorrem segundo um sistema de valores exclusivamente humanos e possibilitam a transformação de funções psicológicas naturais (as formas de percepção, memória e raciocínio intelectual compartilhadas com outros seres vivos) em funções psicológicas culturais ou “superiores”.

Em um período subsequente de aquisição (por volta dos sete anos), as zonas corticais terciárias da criança continuam seu desenvolvimento, no entanto, de forma mais lenta. Tal desenvolvimento perdura até pelo menos a adolescência, permitindo o raciocínio à base de operações lógico-gramaticais, lógico-formais e discursivas, bem como a capacidade de reflexão e o julgamento moral.

Então, percebe-se que, de acordo com a teoria vygotskyana, a atividade mental é uma parte do processo da vida real, em que as ações objetivas, mentais e cerebrais constituem uma unidade dialética de interações e influências recíprocas, mediante as quais são adquiridas as funções psíquicas superiores e seu substrato neural. Fatores biológicos (genéticos) fornecem apenas a possibilidade desse desenvolvimento, o qual não ocorre sem a prática do indivíduo, sem sua experiência sensorial e social, tal como verificado em crianças em isolamento no período crítico para o desenvolvimento do comportamento social.

Desse modo, a aquisição da linguagem é entendida como um processo através do qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo em que constrói seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro. “O papel do OUTRO seria o de prover o que seria imitado, incorporado pela criança num determinado momento de seu desenvolvimento, e, mais tarde, internalizado por ela, transformado e modificado como novo conhecimento.” (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 39)

Assim, percebe-se que a proposta vygotskyana “considera o social ‘lugar de inserção no organismo na ordem simbólica’ e a linguagem ‘condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento.’ ” (GUARINELLO, 2007, p. 41)

Tal concepção também faz referências à aquisição da linguagem por crianças surdas, destacando a importância da língua de sinais para a construção do conhecimento pelos surdos. Experiências anteriores, baseadas numa abordagem oralista, expunham os surdos à prática das línguas de modalidade oral-auditiva de uma forma mecânica, ao passo que o uso da língua de sinais era proibido. Assim, utilizavam-se técnicas para treinar a “audição” dos surdos, desconsiderando-se a espontaneidade na construção do conhecimento e nas relações sociais entre os próprios surdos.

Segundo Vygotsky,

[...] a chave para o seu desenvolvimento [do surdo] será a compensação: o uso de um instrumento cultural alternativo – a língua de sinais [...] A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que se encontram intactas; constitui o modo mais direto [...] de lhes permitir o desenvolvimento pleno e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. (VYGOTSKY apud SACKS, 2002, p.63)

Sem dúvida, a importância da interação social e do contato com uma língua de sinais é indispensável para o desenvolvimento linguístico-cognitivo do surdo. No entanto, é preciso enfatizar que Chomsky não descartou o papel do *input* linguístico, apenas adquirido através da interação social; mas foi este estudioso que enfatizou a existência de uma predisposição inata para a aquisição de uma língua, o que explica o desencadeamento da aquisição da linguagem por surdos relatado nos diferentes enfoques da abordagem interacionista. De acordo com a abordagem chomskyana, a aquisição da linguagem só é possível através de uma gramática ou estrutura interna (*I-language*¹⁴) que é de certa forma independente do uso da

¹⁴ “Objeto da teoria linguística que se caracteriza sob três pontos de vista: a) interna, no sentido de estado mental independente de outros elementos; b) individual, como capacidade própria do indivíduo (natureza humana); c)

linguagem (*E-language*¹⁵). Conforme Quadros (1997b, p. 69), “o ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da *E-language*”, mas não da *I-language*.

Além disso, embora a abordagem de Vygotsky aponte a importância das línguas de sinais para o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos surdos, não ressalta a importância de uma exposição precoce do indivíduo a esta língua. Conforme Chomsky, há um período crítico para a aquisição de uma língua (período em que a GU está disponível) e após este período a linguagem não será mais adquirida e sim aprendida.

Quadros (1997a) também mostra a importância da aquisição natural e espontânea de uma língua de sinais pelos surdos e aponta as diferenças entre aquisição e aprendizagem. Conforme a autora, a aquisição de uma língua ocorre de forma natural, espontânea e refere-se ao conhecimento inconsciente; enquanto a aprendizagem é um processo formal, sistematizado, é o conhecimento incorporado de forma consciente. Então, as etapas de desenvolvimento linguístico de crianças surdas (filhas de pais surdos fluentes em uma língua de sinais) ocorrem naturalmente, assim como para as crianças ouvintes quando adequadamente estimuladas.

Portanto, a língua de sinais (L1) deve ser adquirida pela criança surda de forma espontânea, em um ambiente propício; ou seja, através da convivência com pessoas que usam a língua de sinais. Em contrapartida, o aprendizado de uma segunda língua (L2), ocorre de forma sistematizada e não dependerá do tempo hábil ao desenvolvimento, mas sim da estrutura previamente adquirida de uma primeira língua.

Conforme Scliar-Cabral (apud QUADROS, 1997b, p. 85), “[...] a não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural de aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Neste aspecto, encontramos tanto nas colocações de Scliar-Cabral e Quadros, quanto nas teorias de Chomsky, a necessidade da aquisição da L1 e aprendizado da L2 em tempo adequado.

Não existem limitações cognitivas próprias da surdez. Existem, sim, possibilidades que devem ser oferecidas pelo grupo social para garantir o desenvolvimento de pessoas portadoras de surdez, sobretudo no campo linguístico. “Nesse sentido, é fundamental [desde cedo] o contato da criança surda com adultos surdos e outras crianças surdas para que haja um

intencional, de caráter funcional, no sentido de ser uma função que mapeia os princípios do estado estável, identificada também como competência”. (QUADROS, 2008, p. 51)

¹⁵ “Conceito técnico de linguagem como instância da linguagem externa, ou seja, a língua em uso no sentido de construto independente das propriedades da mente/cérebro” (QUADROS, 2008, p. 51)

input linguístico favorável à aquisição da língua, possibilitado por um ambiente de imersão em língua de sinais.” (SALLES et al., 2004, p. 46)

Portanto, o presente trabalho ressalta a importância da abordagem inatista de Chomsky (aprofundada por Quadros) para a aquisição ou aprendizagem de uma língua de sinais pela criança surda; o que facilitará, posteriormente, o processo da aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelos surdos.

3.2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA DE SINAIS

A aquisição da linguagem é essencial ao ser humano, portanto as crianças surdas precisam entrar em contato com uma língua espacial-visual para ter garantida essa essência da linguagem. (QUADROS, 1997a, 19)

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

Alguns discursos tentam atribuir a frequência dessas dificuldades a patologias, entendendo a surdez como uma doença que afeta cognitivamente o indivíduo e que, conseqüentemente, gera uma linguagem fragmentada e incoerente. Entretanto, já foi comprovado que, embora o surdo possua uma limitação sensorial auditiva, esta não afeta necessariamente sua cognição, nem sua predisposição para a aprendizagem de uma língua.

Mas como explicar as dificuldades apresentadas por diversos surdos brasileiros no processo de aquisição da língua? Estes atravessam os mesmos estágios que um ouvinte/falante para compor e compreender milhares de palavras e sentenças?

De acordo com Sá (2002, p.196)

As possíveis características deficitárias dos surdos não resultam de limitações cognitivas nem biológicas, resultam de um processo de socialização inadequado, pelo qual ele é socialmente posicionado em uma diferença domesticada, ou a ser domesticada.

Em um levantamento empírico, Goldfeld (2002) registrou que, na realidade do Brasil, bem como na maioria dos países, crianças surdas têm pouco contato com a língua de sinais.

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

Assim, não é difícil inferir o desenvolvimento desse processo de linguagem pela maioria dos surdos. Privados da compreensão de diálogos com palavras usuais do repertório dos ouvintes, e, em consequência do sistema conceitual do grupo sociocultural predominante do qual participam, eles não internalizam tais conceitos, sobretudo os abstratos, e, com isso, não ascendem ao domínio satisfatório da função planejadora e organizadora da linguagem.

A inacessibilidade a um sistema linguístico que lhes seja compreensível desde cedo provoca, nesses indivíduos surdos, um tipo de pensamento mais concreto, voltado para as situações imediatas, pois é construído a partir do que eles veem. Desse modo, a forma de comunicação desses indivíduos acaba se limitando à utilização de gestos, mímicas e pantomimas. Na atual realidade brasileira os surdos terão acesso à LIBRAS, na maioria das vezes, já na adolescência, frequentando algumas instituições, como escolas especiais e igrejas. Já no que se referem aos surdos, filhos de surdos usuários de LIBRAS, adquirem naturalmente a língua de sinais, porque o *input* linguístico nessa língua é dado desde muito cedo (quando nascem) e, conseqüentemente, podem aprender a escrita de uma segunda língua mais rapidamente.

A presença precoce da língua de sinais no processo educativo tem sido defendida com base em dois argumentos [...]: a) a existência de um 'período crucial' para a criação da linguagem (primeiros anos de vida) e a não-limitação de qualquer entrave biológico; b) a existência de uma competência defendida pelo paradigma inatista chomskyano segundo o qual o sujeito é detentor de princípios gerais de uma gramática universal, bastando-lhe, para aprender uma língua, estar imerso numa comunidade linguística e receber inputs linguísticos. (SOUZA apud SÁ, 2002, p. 109)

Assim, dotados de uma predisposição natural inata para a linguagem, conforme Quadros (1997b), uma criança surda tendo contato com outro indivíduo surdo usuário da língua de sinais, poderá ter uma aquisição dessa língua.¹⁶

¹⁶ É válido ressaltar que a aquisição não corresponde à aprendizagem de uma língua. Conforme Krashen (1981), a aquisição é um processo subconsciente, enquanto a aprendizagem refere-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua, pois, conhecendo as regras e estando cientes delas, os indivíduos são capazes de falar sobre elas. Assim, enquanto a aquisição remete ao processo de assimilação natural, intuitiva, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo; o segundo

Karnopp e Quadros (2001) também expõem que, para aquisição de uma língua de sinais, três fatores são fundamentais: o *input* visual, a percepção visual e a produção manual.

Segundo as autoras,

O input em língua de sinais é, obviamente, importante para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Quanto à percepção, inicialmente ocorre contato visual entre os interlocutores, então, o bebê surdo com a atenção visual voltada para a face do interlocutor, capta indícios sutis no rosto que lhe servirão para atribuir significado aos sinais de sua língua. (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 4)

Desse modo, verifica-se que, através da entrada de dados linguísticos, o bebê surdo desenvolve a atenção visual voltada para a face do seu interlocutor e capta indícios que lhe auxiliarão na atribuição de significados aos sinais da língua. Assim, começa também, aos poucos, a aperfeiçoar sua produção manual (ou produção dos sinais) e a desenvolver a linguagem.

Estudos da aquisição da linguagem infantil realizados nas línguas de sinais e nas línguas orais revelaram que

[...] o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos. (QUADROS, 1997a, p. 3)

Além disso, há diversas semelhanças no processo de aquisição das línguas de sinais em relação ao processo de aquisição das línguas orais: ocorrem algumas generalizações interlinguísticas e intermodais em relação à produção dos primeiros sinais e em relação ao desenvolvimento do vocabulário.

Assim como na apreensão da linguagem por ouvintes, a aquisição da linguagem por surdos também contempla diversos estágios ou períodos de aquisição.

3.2.1 Período pré-linguístico

Compreende o período que vai do nascimento do bebê até o aparecimento dos primeiros sinais. Neste período, o aspecto mais comum é o balbucio. Conforme Petitto e Marantette (apud QUADROS, 1997a), o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, surdos e ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem, e é manifestado não só através de sons, mas também de sinais.

Conforme Fernandes (2003, p. 35),

[...] as semelhanças entre o balbucio manual e o vocal sugerem que balbuciar é o produto de uma capacidade linguística derivada do cérebro, sob controle da maturidade (cf. Borer e Wexler), sendo as unidades fonéticas e silábicas produzidas pela criança como um primeiro passo na construção de um sistema maduro de linguagem. Predominantemente, o balbucio está ligado a estruturas abstratas da linguagem e a uma expressiva capacidade de processar diferentes tipos de produção (manuais ou falados).

Tanto os bebês surdos quanto os ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio, no qual desenvolvem o balbucio de sua modalidade conforme o tipo de *input* linguístico recebido. No caso dos bebês surdos filhos de surdo-libreres, observa-se que desenvolvem o balbucio manual. Vale ressaltar que este último apresenta duas formas distintas: o balbucio manual silábico e a gesticulação. O primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema das línguas de sinais, ao contrário do segundo, que não possui organização estrutural interna. Nota-se, portanto, que o período pré-linguístico caracteriza-se, de maneira geral, pela produção do balbucio manual silábico, dos gestos sociais e do ato de apontar.

3.2.2 Estágio de produção de um sinal

O estágio de produção dos primeiros sinais por crianças surdas filhas de um surdo-libreres se inicia por volta dos 12 meses e perdura até aproximadamente 24 meses. Embora alguns estudos apontem a ocorrência dos primeiros sinais em torno dos 10 meses, o que mostra que a aquisição dos sinais pelas crianças surdas antecede a produção das primeiras palavras por crianças ouvintes; Petitto (apud QUADROS, 1997a) argumenta que, nesse período, a criança simplesmente produz gestos que diferem dos sinais. Assim, a aquisição dos

primeiros sinais por uma criança surda ocorre em período análogo à produção das primeiras palavras pelos ouvintes.

Até os dois anos a criança amplia gradualmente seu léxico. No entanto, nesse estágio a criança comunica-se através de um vocabulário mais simples, utilizado para nomear pessoas e objetos. As crianças ainda não fazem uso do sistema pronominal e das classes mais complexas. Também nesse período, conforme Quadros (1997a; 1997b), parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação (inicialmente gestual ou pré-linguística), passando a percebê-la como elemento linguístico, ou elemento do sistema gramatical da sua língua de sinais.

3.2.3 Estágio das primeiras combinações

As primeiras combinações de sinais começam a ocorrer por volta dos dois anos. Inicialmente, a criança constrói enunciados formados por dois sinais (gerados por uma gramática muito simples e de poucas regras), na ordem sintática SV (sujeito-verbo) e VO (verbo-objeto). Posteriormente, começa a fazer combinações segundo a ordem SVO (sujeito-verbo-objeto).

Como nas línguas de sinais alguns verbos podem ser flexionados para marcar as relações gramaticais enquanto outros não recebem afixos de concordância, as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A incorporação dos indicadores envolve a concordância verbal, a qual depende diretamente da aquisição do sistema pronominal. Esta última começa a ocorrer neste período, no entanto, ainda de maneira inconsistente. Segundo Quadros (1997a), ocorrem “erros” de reversão pronominal. “As crianças usam a apontação direcionada ao interlocutor para referirem-se a si mesmas.” (QUADROS, 1997a, p. 72) Portanto, verifica-se que os “erros reorganizacionais”, comuns na aquisição da fala por uma criança ouvinte; também ocorrem no processo de aquisição de uma língua de sinais por uma criança surda.

3.2.4 Estágio de múltiplas combinações

Com aproximadamente dois anos e meio, a criança surda apresenta a chamada *explosão do vocabulário*. Nesse período começam a ocorrer distinções derivacionais.

Mas, segundo Quadros (1997a; 1997b), a criança ainda não utiliza os pronomes identificados espacialmente para referir-se a pessoas e objetos não presentes no contexto

discursivo. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço, apresentando, muitas vezes, falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Já, no que diz respeito aos referentes presentes no discurso, nota-se que a criança utiliza o sistema pronominal consistentemente.

Apenas a partir dos três anos é que a criança começa a usar o sistema pronominal para se referir a pessoas e objetos que estejam fisicamente ausentes no discurso. Também neste período começa a realizar a concordância verbal. No entanto, flexiona alguns verbos cuja flexão não é permitida em língua de sinais. Klima e Bellugi (apud QUADROS, 1997b) identificam essa flexão generalizada dos verbos nesse período como supergeneralizações, considerando o fenômeno análogo a generalizações verbais como “fazi” e “sabo” realizadas por crianças ouvintes no período de aquisição do português.

Por volta dos cinco ou seis anos a criança atinge a maturidade linguística, completando a interiorização das regras gramaticais de sua língua natural. Portanto, nesse período, os verbos já são flexionados de forma adequada e as estruturas gramaticais mais complexas já foram adquiridas.

Isso comprova que as crianças surdas inseridas em um universo sócio-comunicativo adequado adquirem uma língua de sinais em período análogo à aquisição de uma língua oral-auditiva por ouvintes e passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem que estes. Portanto, é necessário que as crianças surdas sejam inseridas, desde cedo, em ambientes linguísticos que favoreçam as trocas comunicativas com usuários de línguas de sinais para que lhes seja garantida a eficácia comunicativa em (L1); o que contribuirá também para a aprendizagem da língua oral-auditiva (em modalidade escrita) da comunidade em que vivem e, possibilitará a ampliação do universo comunicativo.

3.3. LÍNGUAS DE SINAIS, DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO-COGNITIVO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A aquisição de uma língua modifica e amplia os processos cognitivos do indivíduo; uma vez que possibilita a capacidade máxima de abstração, a compreensão dos diversos sentidos de cada palavra, a construção das relações sintagmáticas e paradigmáticas e outros. Segundo Sacks (1990, p. 128), “nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem espontaneamente; dependem da exposição à linguagem.” Também é através da utilização de uma língua que o indivíduo amplia seus círculos sociais,

participa ativamente das relações políticas, econômicas e culturais, enfim, integra-se na sociedade.

Conforme Santana (2007, p. 216)

[...] o uso da língua produz mudanças no pensamento. Mas essas mudanças não são dadas apenas pela linguagem oral. A língua de sinais pode desempenhar o mesmo papel cognitivo que ela, modificando e ampliando os processos cognitivos. Sendo exposto à língua de sinais desde cedo, o surdo pode internalizá-la e estruturar seu pensamento e demais conteúdos cognitivos.

Nesse sentido, não há dúvidas de que o desenvolvimento linguístico-cognitivo do sujeito surdo e a integração deste no ambiente social são proporcionados, em grande parte, pela aquisição de uma língua de sinais. No entanto, nem sempre se pensou desta maneira. No decorrer da história as diferentes correntes filosóficas educacionais voltadas para a surdez entenderam o desenvolvimento dos processos linguístico-cognitivos dos surdos de distintas maneiras.

A abordagem oralista, segundo Santana (2007), baseou-se no postulado da independência entre processos cognitivos e linguísticos, bem como entre língua e fala. Nesse sentido, fala e cognição eram compreendidas como aspectos dissociados e o alcance da proficiência na fala estaria ligado apenas à qualidade da informação obtida. Portanto, a exposição precoce do surdo a uma língua era considerada um fator irrelevante.

A filosofia da *Comunicação Total* segue a mesma linha de pensamento da abordagem oralista, com a ressalva de aceitar outras formas de comunicação além da fala (como o uso da língua de sinais). De acordo com esta abordagem, a linguagem continua sendo entendida como um sistema comunicacional em que os falantes são codificadores e decodificadores, e a aquisição de uma língua não modificaria os processos cognitivos.

Já a abordagem bilíngue, conforme Goldfeld (2002), enfatiza a importância dos processos interacionais, bem como da aquisição de uma língua de sinais para o desenvolvimento de processos mentais superiores pelo surdo. Para a autora, a língua de sinais possibilita ao surdo o desenvolvimento da memória mediada, atenção voluntária, análise e síntese, abstração, dedução, autoanálise e outros. Assim, verifica-se que a não exposição do surdo a uma língua de sinais desde os primeiros anos de vida e a adoção de uma língua não natural, pobremente percebida, podem ter consequências negativas no desenvolvimento cognitivo da criança surda.

É inegável que alguns mecanismos mentais se estruturam sem a presença dos mecanismos linguísticos. O estímulo de um perfume, o sabor de um alimento e a sensação obtida através da observação de uma pintura, por exemplo, podem ser apontados como referenciais de pensamento sem linguagem; uma vez que podem nos reportar a uma determinada situação e imagens mentais podem projetar-se, sem o auxílio de mecanismos linguísticos. Assim, “o pensamento não está rigorosamente preso aos mecanismos linguísticos.” (FERNANDES, 2003, p. 24). De fato, se observarmos, como exemplo, uma criança surda que não tenha sido exposta a nenhum tipo de língua (oral-auditiva ou espaçovisual), verificaremos que apresenta mecanismos cognitivos mentais em atividade.

Entretanto, há muitas divergências entre um indivíduo que tem uma língua como principal instrumento para o seu pensamento e um indivíduo que não teve qualquer acesso à aquisição de uma língua, pois “a ausência da aquisição de uma língua provoca, no desenvolvimento geral dos processos cognitivos, uma alteração significativa” (FERNANDES, 2003, p. 24). Devido à falta de uma língua estruturada, o cérebro organiza os processos de memória, atenção e percepção por meio de processos visuais, conferindo uma qualidade particular à cognição, “um processamento simultâneo e simbólico” (cf. SANTANA, 2007), mediada pelo hemisfério direito de cérebro.

Entretanto, diversas pesquisas têm constatado que a especialização para a linguagem ocorre, preferencialmente, no hemisfério esquerdo. De acordo com Narbona e Fernández (2005), os mecanismos especializados relacionados com as funções formais da linguagem têm sua sede no nível de uma extensa parte do córtex perissilviano primário, secundário e terciário, com localização no hemisfério esquerdo para a maioria das pessoas (87%), no hemisfério direito para 8% e uma repartição bilateral para 5% dos indivíduos.

Realizando estudos mais específicos acerca deste assunto, Damásio e Damásio (2004) mostram que o cérebro elabora a linguagem através da mediação entre três distintos conjuntos de estruturas neuronais. O primeiro, composto de numerosos sistemas neuronais, encontra-se localizado nos dois hemisférios e representa interações não linguísticas entre o corpo e seu meio, percebido por diversos sistemas sensoriais e motores. Também cria representações de nível superior, através das quais é possível ordenar intelectualmente objetos, eventos e relações. Os níveis sucessivos de categorias e representações simbólicas produzidos pelo cérebro por meio desse conjunto de estruturas neuronais gerenciam nossa capacidade de abstração e de metáfora. O segundo, um conjunto menor de estruturas neuronais, geralmente situadas no hemisfério esquerdo, representa os fonemas, suas combinações e as regras sintáticas de ordenação das palavras em frases. Já o terceiro conjunto, também localizado no

hemisfério esquerdo, coordena os dois primeiros. Produz palavras a partir de um conceito ou conceitos a partir de palavras.



Figura 5: Os centros cerebrais da linguagem.

Fonte: DAMÁSIO; DAMÁSIO, 2004.

Desse modo, verifica-se que as estruturas que processam as palavras e as frases, assim como as que asseguram a mediação entre os elementos do léxico e a gramática, localizam-se, na maioria dos casos, no hemisfério esquerdo do cérebro.

Contudo, a falta de contato com uma língua de sinais desde cedo pode provocar sérios problemas no desenvolvimento linguístico-cognitivo de um indivíduo surdo devido a não ativação de certas estruturas neuronais presentes no hemisfério esquerdo. Conforme Santana (2007, p. 127), “o atraso da linguagem pode impedir o desenvolvimento da habilidade planejadora, que está associada à função do córtex frontal.” Em consonância com as ideias de Santana, Sacks (1990) afirma que a aquisição ou não de uma língua influencia a divisão hemisférica, ou seja, a distribuição de certas funções nos hemisférios cerebrais. Segundo o autor,

[...] a experiência da linguagem pode alterar consideravelmente o desenvolvimento cerebral [...], se for bastante deficiente [...] pode retardar a maturação do cérebro, impedindo o desenvolvimento apropriado do hemisfério esquerdo, confinando a pessoa a um tipo de linguagem do hemisfério direito. (SACKS, 1990, p. 127)

Na tentativa de justificar o retardo da maturação cerebral e a da linguagem ao hemisfério direito, o autor acrescenta

Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica. Mas se a

linguagem, um código linguístico, pode ser introduzida até a puberdade, a forma do código (língua oral ou de sinais) parece não importar; só importa que seja bastante boa para permitir a manipulação interna... e então pode ocorrer a transferência normal para o predomínio do hemisfério esquerdo. (SACKS, 1990, 128)

Assim sendo, observa-se que a ativação de certas estruturas neuronais presentes no hemisfério esquerdo é propiciada por fatores internos, maturacionais, desencadeados pelo contato da criança com a língua. E, se não houver uma maturação adequada, a linguagem será mediada apenas pelo hemisfério direito. Embora este hemisfério também participe do processo de comunicação verbal, especialmente na produção das diferentes entonações melódicas da fala, no reconhecimento e na expressão dos aspectos emocionais da fala e da escrita, e na utilização da linguagem nas diversas situações do dia-a-dia; é primordialmente responsável pelas funções visuoespaciais, tais como a discriminação sensorial e o pensamento não-verbal e intuitivo. Isso faz com que muitas pessoas acreditem que as línguas de sinais, por serem línguas de percepção visual e produção espacial, têm sua especialização no hemisfério direito.

Entretanto, com base nas pesquisas de Emmorey, Bellugi e Klima (1993), de Neville *et al.* (1997) e de Hickok, Kirk e Bellugi (1998), Santana (2007, p. 223) afirma que “a língua de sinais apresenta a mesma propriedade e segue os mesmos princípios de organização cerebral das línguas de modalidade oral controladas no HE [hemisfério esquerdo].” Assim, nos surdos que usam uma língua de sinais, o hemisfério esquerdo é responsável pelas expressões faciais de caráter linguístico, enquanto as expressões relacionadas a conteúdos emocionais são controladas pelo hemisfério direito. No entanto, um atraso linguístico faz com que a linguagem se limite aos aspectos simbólicos e torna mais difícil a interação do indivíduo.

Observa-se que a linguagem modifica e amplia os processos cognitivos, possibilitando-nos fazer uma rede de relações entre as palavras e o mundo. “O atraso na aquisição da linguagem confere ao surdo distanciamento do processo de categorização do mundo” (SANTANA, 2007, p. 213). Desse modo, a criança surda não exposta desde cedo a uma língua de sinais fica privada do desenvolvimento das funções mentais superiores e apresenta dificuldades cognitivas, linguísticas e interacionais.

Com efeito, tais dificuldades propiciadas pela inserção em um ambiente linguístico inadequado terão consequências negativas na vida social do surdo. Se, por um lado, as dificuldades de interação resultam na dificuldade para a aquisição da linguagem, por outro, a

ausência da linguagem cria obstáculos para que a criança atue sobre o mundo e sobre o outro e se afirme como sujeito construtor de sua própria história.

Assim, a aquisição de uma língua de sinais pela criança surda é de fundamental importância para a construção de sua identidade, já que propicia seu desenvolvimento linguístico-cognitivo e, conseqüentemente, facilita sua integração social; pois a aquisição de uma língua de sinais como primeira língua auxiliará no processo de aprendizagem de uma língua de modalidade oral-auditiva (como segunda língua). Enfatizando este aspecto, Felipe (2001) escreve que, após a aquisição de uma língua de sinais, como primeira língua, a criança terá menos dificuldades para a aprendizagem de uma língua oral-auditiva como segunda língua; devido ao seu conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua que aprendeu pelo processo natural, ou seja, espontaneamente.

Portanto, observa-se a importância do uso de uma língua de sinais na construção da identidade do surdo, pelo valor que tem como instrumento de comunicação, de interação, de reflexão, de construção de valores. Portanto, fundamentando-se nas palavras de Sá (2002), podemos afirmar que o sujeito surdo se constrói na e através da língua de sinais.

4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Todas as línguas possuem os mesmos universais linguísticos; daí é preconceito ou ingenuidade dizer hoje que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos e tecnológicos, não podendo ser classificadas como desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas.

Tânia Amara Felipe

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua de modalidade visuoespacial, já que utiliza, como canal ou meio comunicativo, movimentos gestuoespaciais e expressões faciais percebidos pela visão. Utilizada pela maioria das comunidades surdas no Brasil, a LIBRAS é considerada uma língua natural, visto que surgiu de uma necessidade específica e espontânea de comunicação entre as pessoas e possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daqueles que a utilizam enquanto instrumento comunicativo.

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

Desse modo, fica evidente que a Língua Brasileira de Sinais não pode ser considerada superior ou inferior a qualquer outra língua natural, mas deve ser percebida como uma língua que se constitui a partir de princípios específicos da modalidade visuoespacial e apresenta estruturas completas e independentes de uma língua oral; possibilitando aos seus utentes, conforme Ferreira-Brito (1997), a expressão de qualquer conceito (descritivo, racional,

emotivo, literal, metafórico, concreto e abstrato, entre outros) e propiciando a interação do indivíduo com o universo sociocultural. Para tanto, são indispensáveis as relações estabelecidas inter/entre os planos fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da língua.

4.1 PLANO FONOLÓGICO

No que diz respeito às línguas orais-auditivas, a Fonética é a ciência que dedica-se ao estudo da realidade físico-articulatória dos sons produzidos pelo aparelho fonador humano. Tem, portanto, como interesse a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala. O objeto de estudo da fonética é o fone (som). Quanto à Fonologia, presta-se ao estudo dos sons de uma língua do ponto de vista funcional. Assim, tem a função de analisar os sons capazes de opor significados e observa como estes sons se organizam e se combinam para constituir unidades linguísticas maiores e estabelecer a relação “mente e língua” de modo que a comunicação seja efetivada. O objeto de estudo da fonologia é o fonema (conjunto de traços distintivos¹⁷).

Observa-se, contudo, que a LIBRAS, assim como as demais línguas de sinais, não transmitem uma informação por meio de sons; mas através da produção manual e percepção visual. Seria então adequado, nestes casos, a utilização dos termos *fonética* e *fonologia*?

De fato, conforme a etimologia, os termos *fonética* e *fonologia* não são apropriados para fazer referências às línguas de sinais. Analisando este fato, Stokoe (1960) propôs o uso de termos originários do grego “mão, pulso”: *quirema* (para designar as unidades formacionais do sinais) e *quirologia* (para nomear o estudo das combinações de *quiremas*).

Entretanto, os atuais pesquisadores têm optado pela utilização dos termos *fonética* e *fonologia* tanto para fazer referência às línguas de modalidade oral-auditiva, quanto às línguas de modalidade visuoespacial. “O argumento para a utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham de princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48) Nesse sentido, nas línguas de sinais, o principal objetivo da Fonética é descrever as unidades mínimas dos sinais. Já a Fonologia ocupa-se do estudo dos componentes que são capazes de distinguir os variados sinais e analisa a maneira como os

¹⁷ Traços distintivos são propriedades mínimas que, de maneira co-ocorrente, formam os sons da língua. Em nível fonético são consideradas escalas físicas que descrevem o som da fala. Em nível fonológico, são marcadores distintivos, combinatórios e binários.

diferentes parâmetros se organizam para formar um sinal. Também, na LIBRAS, as menores unidades distintas são os traços distintivos. Assim, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 48) “cada sinal passa a ser visto como um feixe de elementos simultâneos” que compõem ou estruturam os parâmetros fonéticos-fonológicos das línguas de sinais. Estes parâmetros não apresentam significação isoladamente, no entanto, são capazes de estabelecer distinções entre os sinais; portanto são considerados fonemas. Assim, fundamentando-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.”

A LIBRAS apresenta cinco parâmetros fonéticos: configuração de mãos, movimento, locação, orientação da mão e expressão não-manual.

- **Configuração de mãos (CMs)** - forma que a mão assume na realização de um sinal. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. No caso dos sinais articulados com apenas uma mão, pode-se utilizar tanto a mão direita como a esquerda. A mudança das mãos não é um traço distintivo. Já no caso dos sinais produzidos com as duas mãos, uma mão pode estar configurada sobre outra que lhe servirá de apoio ou ambas as mãos podem configurar-se de forma espelhada e apresentar papel ativo.

Conforme Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), a LIBRAS apresenta 46 configurações de mãos.



Figura 6: As 46 CMs da Língua de Sinais Brasileira

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 53 (conforme Ferreira-Brito e Langevin, 1995)

Conforme Quadros e Karnopp,

[...] as CMs da língua de sinais brasileira foram descritas a partir dos dados coletados nas principais capitais brasileiras, sendo agrupadas verticalmente segundo a semelhança entre elas, mas ainda sem uma identificação enquanto CMs básicas ou CMs variantes. Dessa forma, o conjunto de CMs [...] refere-se apenas às manifestações de superfície, isto é, de nível fonético, encontradas na língua de sinais brasileira. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 53)

Também é válido ressaltar que, em um sinal, a configuração de mãos pode mudar, sendo a CMs inicial aberta e a CMs final fechada ou vice-versa.

- **Movimento (M)** - deslocamento da mão no espaço para a produção de um sinal. “O movimento é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço.” (KLIMA; BELLUGI, 1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54) Mudanças no movimento servem para diferenciar sinais e itens lexicais (nomes e verbos, por exemplo); ou podem ainda indicar variações em relação à direcionalidade e ao tempo verbal.

Ferreira-Brito (1990) classifica os movimentos de acordo com o tipo, a direcionalidade, a maneira e a frequência. Tal classificação também é exposta por Quadros e Karnopp (2004).

| Categorias do parâmetro movimento na Língua Brasileira de Sinais (Ferreira-Brito, 1990) |
|--|
| <p>TIPO</p> <p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p><i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento</p> <p><i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo</p> <p><i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p> |
| <p>DIRECIONALIDADE</p> <p>Direcional</p> <p>- Unidirecional: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial</p> <p>- Bidirecional: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda</p> <p>Não-direcional</p> |

| |
|--|
| <p>MANEIRA</p> <p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - contínuo - de retenção - refreado |
| <p>FREQUÊNCIA</p> <p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> - simples - repetido |

Quadro 1: Categorias do parâmetro movimento na Língua Brasileira de Sinais
Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 56

É válido ressaltar, também, que nem todos os sinais apresentam movimentos. É o caso dos sinais para AJOELHAR, EM PÉ e PENSAR.

- **Locação ou ponto de articulação (L)** - área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou próximo da qual o sinal é articulado. Segundo Quadros e Karnopp, nas línguas de sinais, “o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 57) As quatro principais regiões em que um sinal pode ser articulado são cabeça, mão, tronco e espaço neutro.

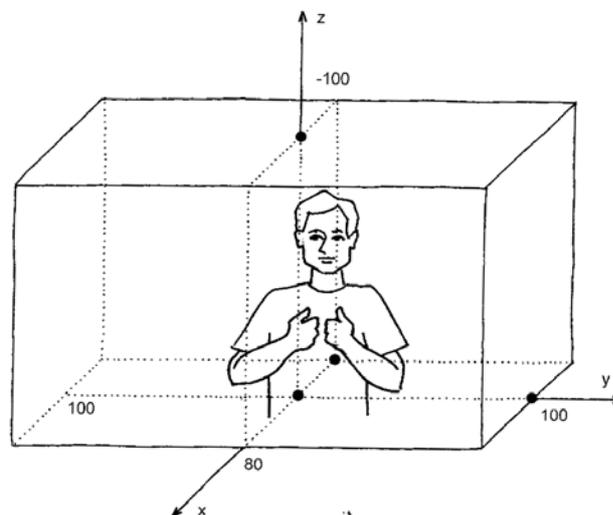


Figura 7: Espaço de realização dos sinais na LIBRAS.
Fonte: QUADROS, 1997b, p. 49.

Cada sinal apresenta apenas uma locação principal, ainda que envolva o movimento da mão de um espaço para o outro. As demais locações – inicial e final, são denominadas de subespaços (por apresentarem distinções mais específicas) e ocorrem dentro da locação principal. Conforme Battison (1978), apenas os sinais compostos e sinais derivados de sinais compostos apresentam mais de uma locação principal.



Figura 8:Exemplo de sinal composto na LIBRAS, que corresponde a uma palavra simples na Língua Portuguesa
Fonte: BRASIL, 2005.

- **Orientação da mão (Or)** - direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1995, p. 41) e Marentette (1995, 204) enumeraram seis tipos de orientações da palma da mão na LIBRAS: para a frente, para o corpo, para cima, para baixo, para a direita ou para a esquerda.

- **Expressões não-manuais (ENM)** - movimentos realizados com a face, os olhos, a cabeça e/ou o tronco durante a realização do sinal. Duas expressões não-manuais podem ocorrer simultaneamente, como as marcas de negação e interrogação.

Ferreira-Brito e Langevin (1995) listam as principais expressões não-manuais, citadas por Quadros e Karnopp (2004).

| Expressões não-manuais da Língua Brasileira de Sinais (Ferreira-Brito e Langevin, 1995) |
|--|
| <p>Rosto</p> <p>Parte superior</p> <p>sobrancelhas franzidas olhos arregalados lance de olhos sobrancelhas levantadas</p> <p>Parte inferior</p> <p>bochechas infladas bochechas contraídas lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha apenas bochecha direita inflada contração do lábio superior franzir do nariz</p> |
| <p>Cabeça</p> <p>balanceamento para frente e para trás (sim) balanceamento para os lados (não) inclinação para frente inclinação para o lado</p> |

| |
|--|
| inclinação para trás |
| Rosto e cabeça |
| cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas cabeça projetada para trás e olhos arregalados |
| Tronco |
| para frente para trás balanceamento alternado dos ombros balanceamento simultâneo dos ombros balanceamento de um único ombro |

Quadro 2: Expressões não-manuais da Língua Brasileira de Sinais

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 61

Segundo Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: a marcação de construções sintáticas (uma vez que determinam sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações e estabelecem a concordância e o foco) e a diferenciação de itens lexicais (pois marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau e aspecto).

Não há dúvidas de que os diferentes parâmetros fonético-fonológicos são unidades distintas na Língua Brasileira de Sinais, pois se um deles for substituído surgirá uma nova forma linguística. É o que acontece, por exemplo, com os sinais para SÁBADO e APRENDER. Ambos apresentam características idênticas, distinguindo-se apenas pelo ponto de articulação. O primeiro é articulado na boca e o segundo na testa.



Figura 9: Exemplo de parâmetros fonético-fonológicos (ou unidades distintas) na LIBRAS.

Fonte: BRASIL, 2005.

Também é válido enfatizar que não é qualquer combinação de unidades mínimas distintas que será permitida pela LIBRAS. Há algumas restrições na língua e, por isso, algumas formas não são aceitas. Conforme Ferreira-Brito (1997), um sinal, por exemplo, em

que o articulador principal é a mão esquerda ou em que a mão direita é a mão de apoio, não será considerado um sinal bem formado na LIBRAS.

Além dos distintos parâmetros fonético-fonológicos, segundo Fernandes (2003), os sinais também apresentam traços entonacionais, de acordo com a forma que o usuário os compõe estilisticamente (de forma lenta ou rápida, rigorosa ou suave, acompanhado ou não de expressão corporal). Esses aspectos unidos aos diferentes parâmetros fonéticos-fonológicos constituem a estrutura morfológica da Língua Brasileira de Sinais.

4.2 PLANO MORFOLÓGICO

À Morfologia cabe o estudo da estrutura interna ou das regras que determinam a formação das palavras¹⁸ ou dos sinais¹⁹ em uma dada língua.

As línguas de sinais apresentam mecanismos específicos para a organização e composição dos vocábulos. Nelas os morfemas e sinais são compostos através da combinação dos cinco parâmetros fonético-fonológicos (configuração de mãos, movimento, locação, orientação da mão e expressão não-manual).

No que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais, o léxico é constituído de forma bastante diversificada. Contém empréstimos linguísticos; palavras formadas por sinais correspondentes à forma de letras ou números provenientes do alfabeto manual; e um grande número de vocábulos que possuem sinais específicos e compõem o léxico nativo.

Assim, observa-se que palavras do 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). Palavras de outras línguas oral-auditivas também podem ser emprestadas à LIBRAS através da *soletração manual*, especialmente os nomes próprios.

¹⁸ No caso das línguas oral-auditivas.

¹⁹ No caso das línguas de sinais.

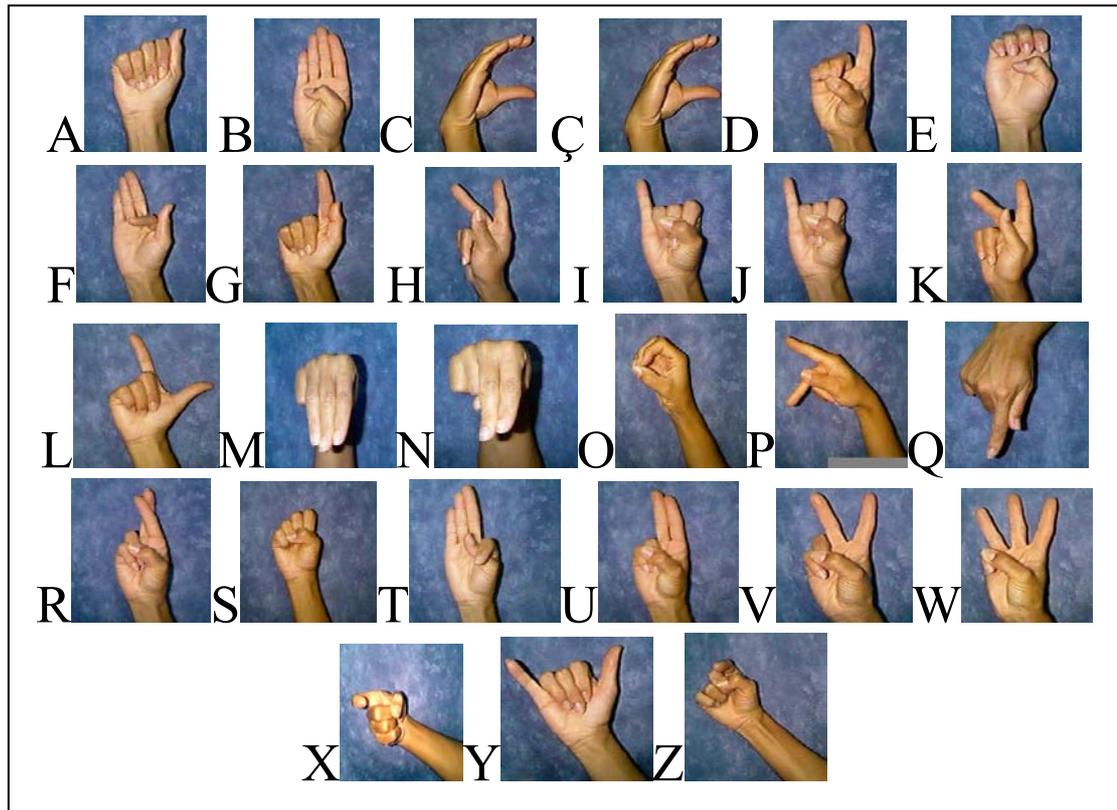


Figura 10: Alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: <http://www.jonas.com.br/informacao.php?lg=pt&info=AlfaBrasileiro>

Observa-se, então, que o vocabulário estrangeiro é inserido na Língua Brasileira de Sinais através de um sistema que representa a ortografia de uma língua estrangeira. Contudo, os sinais soletrados manualmente não são totalmente independentes dos sinais nativos da língua. Pelo contrário, muitas vezes as regras formacionais propostas para os elementos nativos também se aplicam aos empréstimos linguísticos. Conforme Quadros e Karnopp (2004), algumas palavras soletradas manualmente, por exemplo, violam a restrição de boa-formação dos sinais em LIBRAS no que diz respeito à sequência de CMs (quando envolve distintos grupos de dedos selecionados) e/ou no que se refere ao número de mudanças de orientação de mão exigidos pelo sistema linguístico. É o que acontece, por exemplo, na soletração da palavra N-U-N-C-A, que foi ajustada de acordo com as restrições fonológicas da LIBRAS para N-C-A ou N-U-N.

Além do processo de *soletração manual*, na LIBRAS algumas palavras são formadas por sinais correspondentes à forma de letras ou números provenientes do alfabeto manual. Conforme Fernandes (2003), a primeira letra de algumas palavras em português é utilizada,

através da datilologia²⁰, para configurar a palavra na Língua Brasileira de Sinais. Neste caso, o usuário da língua também usa outros recursos articulatórios (localização e movimento das mãos) para formar os sinais. É o caso, por exemplo, do sinal utilizado para FLOR, criado com base na letra F do alfabeto manual.



Figura 11: Configuração de mão utilizada para o sinal da palavra FLOR em LIBRAS.
Fonte: BRASIL, 2005.

Entretanto, na LIBRAS, a maior parte das palavras é constituída por sinais específicos, que compõem o léxico nativo. Tais palavras podem ser simples (formadas por sinal único) ou compostas (constituídas por dois ou mais sinais). É válido enfatizar que, na LIBRAS, a classificação dos vocábulos em simples ou compostos não se relaciona com a classificação realizada na Língua Portuguesa. Os sinais de palavras como ACREDITAR (SABER + ESTUDAR) e IGREJA (CASA + CRUZ), por exemplo, são considerados compostos na LIBRAS, mas não na Língua Portuguesa. Já o vocábulo *guarda-chuva* é composto na Língua Portuguesa, mas não em LIBRAS.



Figura 12: Exemplo de sinal composto na LIBRAS.
Fonte: BRASIL, 2005.

²⁰ Representação das letras do alfabeto (neste caso, do português) através de sinais manuais. É o mesmo que soletração manual.



GUARDA-CHUVA

Figura 13: Exemplo de sinal simples na LIBRAS.

Fonte: BRASIL, 2005.

Fundamentando-se nas ideias de Scott Liddel (1984), Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que dois sinais formam um sinal composto quando mudanças predicáveis ocorrem como o resultado de aplicação de regras morfológicas (regra do contato²¹, regra da sequência única²² e regra da antecipação da mão não-dominante²³) e fonológicas.

Quadros e Karnopp (2004, p. 106) ainda verificam que, assim como na Língua Portuguesa, “na língua de sinais brasileira o distanciamento entre o significado do todo e o significado das partes é normal nas formas compostas pela própria função da nomeação; esse distanciamento é especialmente acentuado no caso das formações compostas metafóricas.”

Além da formação de palavras através do processo de composição, verifica-se também que é bastante frequente a constituição de vocábulos na LIBRAS por meio dos processos derivacional²⁴ e flexional²⁵.

No que diz respeito às palavras derivadas, percebe-se que, na Língua de Sinais Brasileira, nomes podem ser derivados a partir de verbos apenas pela alteração no tipo de movimento. Alguns verbos e nomes diferem-se apenas no tipo de movimento do sinal, apresentando locação, configuração de mãos e orientação idênticas. “O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 97)

²¹ Normalmente um sinal inclui algum tipo de contato com o corpo ou a mão passiva. Nos elementos compostos o contato é mantido.

²² Na formação dos compostos em LIBRAS, o movimento interno ou a repetição do movimento é eliminada.

²³ Na formação de um elemento composto, normalmente a mão passiva do sinalizador antecipa o segundo sinal.

²⁴ Formação de palavras através de uma mesma base lexical.

²⁵ Acréscimo de informação gramatical a uma palavra que pertence à língua.



Figura 14: Exemplos de sinais derivados na LIBRAS.
Fonte: BRASIL, 2005.

A incorporação do numeral e da negação também são processos de derivação presentes na estrutura morfológica da língua de sinais em questão. Nos sinais referentes ao número de meses, dias, anos e horas, por exemplo, há dois morfemas: um com o significado da palavra MÊS, DIA, ANO ou HORA (representado através da locação, orientação e expressão não-manual) e outro – um morfema preso²⁶ – que carrega o significado do numeral específico (a configuração de mão conforme o número desejado).

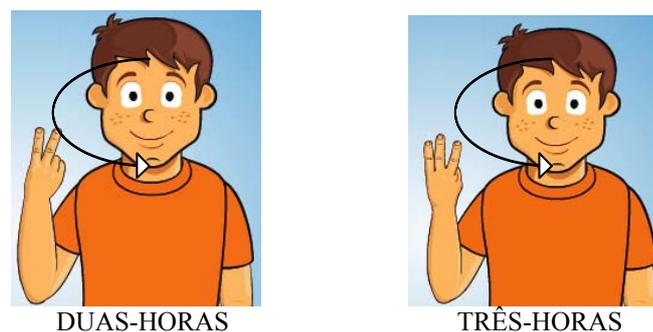


Figura 15: Exemplos da incorporação dos numerais na LIBRAS.
Fonte: <http://www.megainfo.inf.br/LIBRASnet/app/HomeAction.do>

²⁶ Morfemas que não podem ocorrer isoladamente. Apenas podem se combinar a outros morfemas para criar novos significados.

Já a formação de palavras através da incorporação da negação pode ocorrer através de diferentes processos. Conforme Ferreira-Brito (1995, p. 77 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 110) “o item a ser negado sofre alteração em um dos parâmetros, especialmente o parâmetro Movimento, acarretando, assim, o aparecimento de um item de estrutura ‘fonético-fonológico’ diferente daquele que é a sua base, ou seja, o aparecimento de sua contraparte negativa.”



Figura 16: Exemplo de sinal negativo na LIBRAS.
Fonte: BRASIL, 2005.

A negação também pode ser incorporada através da expressão facial relacionada ao sinal.

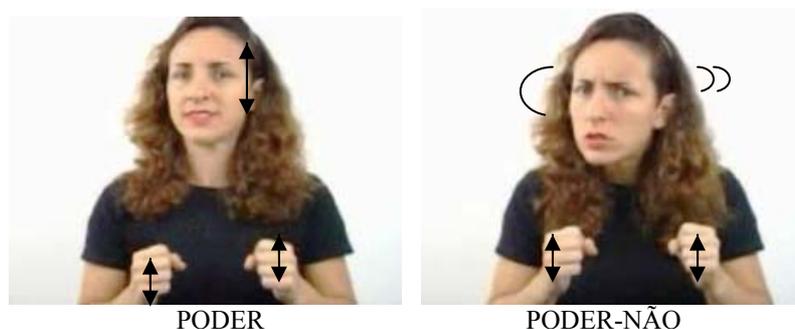


Figura 17: Exemplo de sinal negativo na LIBRAS determinado através da expressão facial.
Fonte: BRASIL, 2005.

Além do processo derivacional, o léxico da Língua de Sinais Brasileira conta com as flexões (acréscimo de informação gramatical a uma palavra já existente na língua) para a formação de novos sinais, tais como, flexão de pessoa (ou dêixis), número, grau, modo, reciprocidade, foco temporal e aspectos temporal e distributivo.

A flexão de pessoa direciona-se às referências pessoais do verbo e é marcada na LIBRAS através da apontação.

Confirmando este fato, Quadros e Karnopp escrevem

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

No caso dos *referentes presentes* a apontação é direcionada para a posição real do referente.

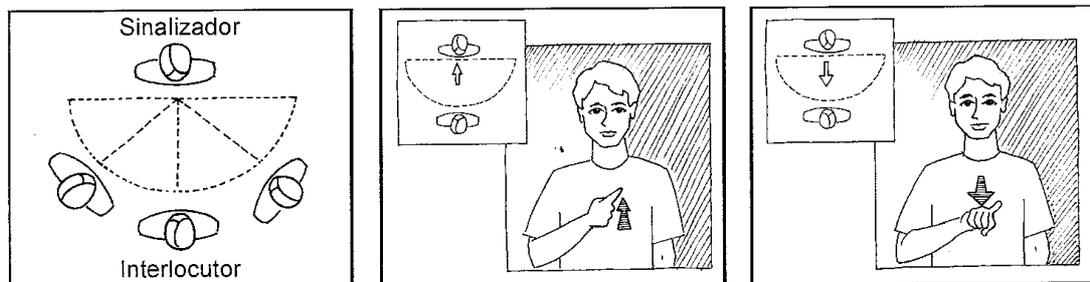


Figura 18: Formas pronominais usadas com referentes presentes.
Fonte: QUADROS, 1997b, p. 51.

Já no caso de *referentes não-presentes*, são estabelecidos pontos arbitrários no espaço de sinalização. Estes pontos podem ser determinados de inúmeras maneiras: com base em posições topográficas, através da introdução de referentes em pontos específicos no espaço, por meio da direção do olhar e da posição do corpo, entre outros. Fundamentando-se em Lillo-Martin e Klima (1990, p. 193), Quadros (1997b) explica a referência à terceira pessoa nos casos de referentes não-presentes no discurso. Conforme a autora,

O sinalizador pode associar 'João' com um ponto à direita e 'Maria' à esquerda. 'João' e 'Maria' são introduzidos através de sinais que os identificam ou seus nomes são soletrados através do alfabeto manual. As formas pronominais são, então, diretamente associadas a esses locais no espaço: para a direita refere 'João' e para a esquerda refere 'Maria'. (QUADROS, 1997b, p. 52)

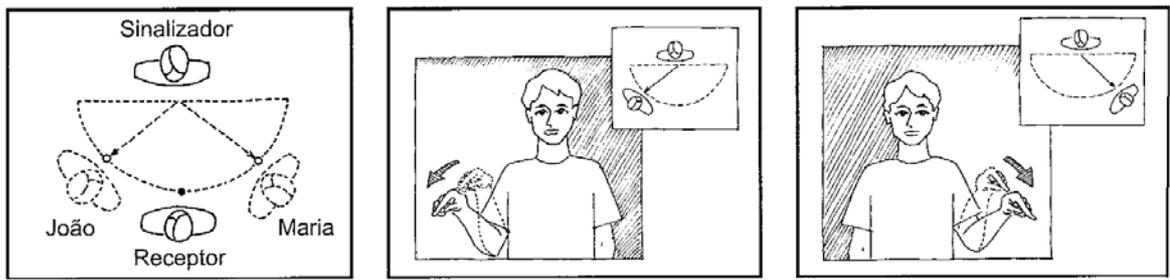


Figura 19: Formas pronominais usadas com referentes ausentes.
Fonte: QUADROS, 1997b, p. 52.

Quanto à flexão de número na LIBRAS, também ocorre através da distinção entre singular e plural. O plural pode ser marcado através da repetição do sinal; ou ainda por meio do direcionamento verbal (no caso dos verbos que apresentam concordância) para um, dois ou três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência geral incluindo todos os referentes do discurso.

À flexão de número relaciona-se o aspecto distributivo. Quadros e Karnopp (2004) classificam a marcação deste aspecto em *exaustiva* (quando a ação é repetida exaustivamente), *específica* (nos casos em que a ação é distribuída para referentes específicos) e *não-específica* (quando a ação é distribuída para referentes indeterminados).

Vale ressaltar que as flexões de foco e aspecto temporal são diferentes das flexões do aspecto distributivo, uma vez que as últimas se referem exclusivamente à distribuição temporal sem incluir a flexão de número, podendo ter caráter incessante, ininterrupto, habitual, contínuo ou duracional, conforme mostra a Figura 20.



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



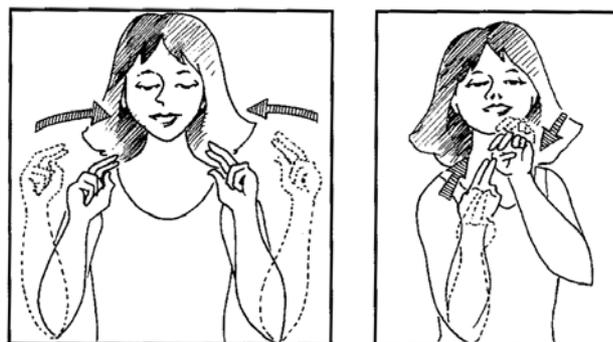
CUIDAR [ininterrupta]
(cuidar parado)



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

Figura 20: Exemplos de flexões de aspecto distributivo na LIBRAS.
Fonte: BRASIL, 2005.

No que diz respeito à marcação de reciprocidade, esta ocorre “através da duplicação do sinal feita simultaneamente.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 122)



Eles se olharam.

Nós nos olhamos.

OLHAR RECÍPROCO

Figura 21: Exemplo da marcação de reciprocidade na LIBRAS.
Fonte: QUADROS, 1997b, p. 64.

É válido considerar, ainda, que os diversos sinais que compõem a estrutura da língua em análise podem ser agrupados em distintas classes gramaticais: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Também apresenta uma classe especial: os chamados “classificadores”, utilizados, normalmente, para descrever o tamanho e a forma dos objetos e para especificar o movimento e a posição dos seres.

Na Língua Brasileira de Sinais, alguns substantivos e adjetivos mantêm a forma neutra, não havendo, portanto, marca para gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural). A diferenciação entre o sexo é realizada, muitas vezes, através da junção do sinal **HOMEM** ou **MULHER** ao substantivo. Já o plural é determinado pelo contexto ou através da incorporação de um numeral à sentença.

Segundo Felipe (1997, p. 95) “muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores, apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor.” Também é válido enfatizar que, na LIBRAS, normalmente o substantivo antecede o adjetivo.

Ex: **AMIG@ ME@ PINTAR-QUADRO PEQUEN@ colocar PAREDE QUARTO DEL@**. (O meu amigo pintou um quadro pequeno para colocar no quarto).

Embora não apresentem flexão de número e gênero, em LIBRAS os adjetivos sofrem flexão de grau, assim como no português. Existem, portanto, os comparativos de superioridade, inferioridade e igualdade. Conforme Felipe

Para se fazer os comparativos de superioridade e inferioridade, usa-se os sinais **MAIS** ou **MENOS** antes do adjetivo comparado, seguido da conjunção comparativa **DO-QUE** [...]

Para o comparativo de igualdade, podem ser usados dois sinais: **IGUAL** (dedos indicadores e médios das duas mãos roçando um no outro) e **IGUAL** (duas mãos em B, viradas para frente encostadas lado a lado), geralmente no final da frase. (FELIPE, 1997, p.96)

Já no grau superlativo, é comum usarem-se as duas mãos para sinalizar os adjetivos que, no grau normal, são sinalizados com uma só mão. Por exemplo, “**BONIT@**” é sinalizado com uma só mão no grau normal, mas “**LIND@**”, é sinalizado com as duas mãos e expressão facial de admiração.

Quanto aos pronomes, na LIBRAS existem, assim como no português, os pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e interrogativos.

Os pronomes pessoais, assim como os possessivos e demonstrativos, não possuem marca para gênero. Flexionam-se apenas em singular e plural. No que diz respeito aos

pronomes pessoais, as pessoas do singular são: 1ps (1ª pessoa do singular) ou EU, 2ps (2ª pessoa do singular) ou VOCÊ, 3ps (3ª pessoa do singular) ou EL@ - HOMEM (ele) e EL@ - MULHER (ela). Segundo Felipe (1997, p.97)

No singular, o sinal para todas as pessoas é o mesmo, ou seja, a configuração da mão predominante em “d” (dedo indicador estendido, veja o alfabeto manual), o que difere uma das outras é a orientação da mão: o sinal para “eu” é um apontar para o peito do emissor [...], o sinal para “você” é um apontar para o receptor [...] e o sinal para “ele/ela” é um apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencionalizado para uma terceira pessoa que está sendo mencionada.

Quanto ao plural, subdivide-se em: DUAL (mão configurada no formato do número dois), TRIAL (mão configurada no formato do número três), QUATRIAL (mão configurada no formato do número quatro), GRUPO (sinal composto formado pela pessoa do discurso mais o sinal GRUPO) E TOD@ (a mão predominante configurada em “d” faz um círculo). O plural é, então, composto pelos pronomes pessoais NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS-TOD@ (1ª pessoa); VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊ-TOD@ (2ª pessoa); EL@-2, EL@3, EL@-4, EL@-GRUPO, EL@-TOD@ (3ª pessoa).

Os pronomes demonstrativos têm os mesmos sinais que os advérbios de lugar e apenas o contexto pode diferenciá-los. “Estes pronomes ou advérbios têm a mesma configuração de mãos dos pronomes pessoais (mãos em d), mas os pontos de articulação e as orientações do olhar são diferentes.” (FELIPE, 1997, p.98) Nestes casos, o olhar é direcionado para o lugar apontado, não para o receptor.

Os pronomes possessivos podem representar a primeira pessoa, conforme Felipe (1997), por meio de duas configurações de mãos: uma é a mão aberta com os dedos unidos, que bate levemente no peito do emissor; e a outra é a configuração da mão em “P” com o dedo médio batendo no peito. No caso da segunda e terceira pessoas, a mão tem apenas a segunda configuração citada e o movimento direciona-se para a pessoa referida. Ainda, conforme a autora, “não há sinal específico, para os pronomes possessivos no dual, trial, quatrial e plural, nestas situações são usados os pronomes pessoais correspondentes. Exemplo: NÓS FILH@ ‘nosso(a) filho(a).’” (FELIPE, 1997, p.99)

No que diz respeito aos pronomes interrogativos, estes são acompanhados por expressões faciais e variam quanto à posição na frase. Os interrogativos QUE, QUEM e POR QUE são normalmente usados no início das sentenças; mas ONDE, QUAL, COMO, PARA-QUE e QUEM (no sentido de “quem é”) são mais usados no final da frase. É válido enfatizar que a distinção entre o “porque” interrogativo e o explicativo é realizada apenas através do

contexto, devido às diferentes expressões faciais e corporais. Alguns pronomes interrogativos apresentam-se também através da forma datilológica. É o caso de COMO e QUM (para “quem”).

No que se refere ao pronome interrogativo QUANDO, este apresenta distintos sinais, já que pode almejar uma resposta relacionada a um advérbio de tempo ou a um dia específico. “Um que especifica o passado: QUANDO-PASSADO (palma da mão com um movimento para o corpo do emissor), outro que especifica o futuro: QUANDO-FUTURO (palma da mão com um movimento para fora do corpo do emissor), e outro que especifica o dia: DIA.” (FELIPE, 1997, p. 102)

Quanto aos verbos, na LIBRAS, alguns possuem marca de concordância, outros não. Os do primeiro grupo podem apresentar concordância de número e pessoa, de gênero, e/ou de localização. Os do segundo grupo podem apresentar flexão para aspecto verbal.

Assim, observa-se que as formas verbais, na LIBRAS, não incorporam flexões de tempo e de modo. A noção do tempo da ação verbal é fornecida pela junção de advérbios de tempo²⁷ ao verbo. Ex: ONTEM EU HOSPEDAR CASA TI@ ME@. (Ontem me hospedei na casa de minha tia.)

Já os verbos que apresentam concordância de gênero o fazem mediante o uso de marcadores ou classificadores. Os classificadores são diferentes formatos de mão que, incorporados ao verbo, imitam características do sujeito ou do objeto da ação verbal, tais como, formato, uso, tamanho e outros; exercendo, assim, a função de marcadores da concordância de gênero (ANIMAL, COISA, PESSOA) e de número. A configuração da mão para indicar o verbo ANDAR, quando a ação é praticada por uma PESSOA, difere, por exemplo, da configuração da mão apresentada quando o sujeito dessa ação é um ANIMAL ou um OBJETO, conforme a Figura 22.



Figura 22: Exemplo de classificadores na LIBRAS.
Fonte: BRASIL, 2005.

²⁷ Os advérbios de tempo geralmente aparecem no começo da sentença, mas também podem ser usados no final da frase.

Segundo Felipe, não se devem confundir os classificadores com os adjetivos, visto que os últimos “estabelecem apenas uma relação de qualidade do objeto e não relação de concordância de gênero.” (FELIPE, 1997, p. 94)

Embora não incorporem flexões de tempo e modo, as formas verbais na LIBRAS incorporam aspectos da ação verbal, classificados em: pontual, durativo e iterativo ou repetitivo. O aspecto pontual refere-se a uma ação que foi iniciada e consumada antes do momento do seu relato. O aspecto durativo refere-se ao prolongamento de uma ação. Já o aspecto iterativo ou repetitivo diz respeito a uma ação que se repete ou que se repetiu, e também serve para especificar a quantidade de vezes que a ação foi realizada.

Quanto às preposições e conjunções, observa-se que estas se apresentam em um número restrito, porém a LIBRAS usa a direcionalidade para estabelecer as relações características das preposições e conjunções em português.

Desse modo, observa-se que a LIBRAS possui uma maneira específica para a criação/estruturação dos sinais. Tal diferenciação não empobrece ou inferioriza essa língua, mas representa critérios específicos e naturais para constituição de uma língua de modalidade visuoespacial, que possibilitarão a constituição de infinitas sentenças e serão indispensáveis para a comunicação entre (e com) boa parte dos surdos brasileiros.

4.3 PLANO SINTÁTICO

A sintaxe realiza o estudo dos processos combinatórios das palavras ou sinais na formação das sentenças e das regras que regem tal estruturação; possibilitando a criação e a interpretação adequada de frases em uma dada língua.

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

Na Língua Brasileira de Sinais há várias possibilidades para a ordenação da sentença, porém a ordem canônica é SVO (sujeito-verbo-objeto). Todas as construções que obedecem a essa ordem são gramaticais. Já as ordens OSV e SOV ocorrem apenas quando há na sentença verbos com concordância²⁸ e marcas não-manuais; isto se a frase não possuir, na posição de

²⁸ Verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto. Estão associados a marcações não-manuais e ao movimento direcional.

objeto, uma estrutura complexa. Além disso, observa-se que os advérbios temporais e de frequência não podem interromper a relação entre verbo e objeto.

Quanto à topicalização, esta também se faz bastante presente na Língua Brasileira de Sinais e ocorre associada à marcação não-manual com a elevação das sobrancelhas, podendo ser seguida por outras marcas não-manuais de foco, negação ou interrogação. “O tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 148) A topicalização muda a ordem canônica das frases, assim como as construções com foco (sentenças que apresentam constituintes duplicados). Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 153) “o foco é gerado quando há uma informação interpretada com entonação mais marcada, ou seja, focalizada. Gramaticalmente, essa informação está associada a um traço de foco que licencia o apagamento de sua cópia.” Contudo, é válido enfatizar que na LIBRAS não é possível haver um elemento duplicado em uma oração relativa na posição final da sentença.

Outra maneira de estruturação da sentença na LIBRAS é através da ordem (S) V (O) quando existe a possibilidade de se omitir sujeito e objeto nas sentenças com verbos com concordância; e da ordem VOS em contextos de foco contrastivo.

Ainda é evidente, no que diz respeito à estrutura sintática da Língua Brasileira de Sinais, que as construções contendo verbos com concordância apresentam mais liberdade na ordenação e devem ser obrigatoriamente acompanhadas por marcas não-manuais; o que não ocorre com os verbos sem concordância²⁹. Além do mais, os verbos sem concordância não podem preceder a negação e os advérbios, nem ser seguidos da negação sem um auxiliar. Conforme Quadros e Karnopp,

O auxiliar na língua de sinais brasileira é uma expressão de pura concordância estabelecida através do movimento de um ponto ao outro (estes pontos compreendem o sujeito e o objeto da sentença). Não é um item lexical independente, mas um item que deve ser sinalizado junto com um verbo sem concordância. [...] O auxiliar é requerido somente quando houver ordenações irregulares dos constituintes das sentenças, ou seja, ordenações que não sejam SVO. Assim como com as sentenças contendo um verbo com concordância, aquelas contendo um auxiliar precisam estar associadas às marcas não-manuais, isto é, a direção dos olhos acompanhando a direção dos movimentos. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 163-4)

²⁹ Verbos que não se flexionam em pessoa e número, nem tomam afixos locativos.

Na Língua Brasileira de Sinais, a formação das sentenças interrogativas também apresenta caráter específico. Verifica-se que, na LIBRAS, as interrogativas podem indagar sobre algo, expressar dúvida ou desconfiança, ou aparecer em orações subordinadas. Os elementos interrogativos podem estar tanto no início da sentença (na posição de sujeito), quanto no final (na posição de objeto). Tais elementos associam-se a marcas não-manuais e às vezes aparecem duplicados.

Muitas vezes a estruturação das sentenças em LIBRAS, assim como em Língua Portuguesa, é realizada através dos elementos gramaticais (verbos de ligação, preposições e conjunções). Mas, por apresentar uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, na LIBRAS, esses elementos são incorporados à estrutura dos sinais através de relações espaciais. E algumas vezes são desnecessários, visto que o próprio sentido das palavras une as ideias.

Desse modo, observa-se que na LIBRAS as sentenças são constituídas de maneira específica. Obedecendo aos aspectos visuoespaciais, a Língua Brasileira de Sinais apresenta todos os elementos necessários para a ordenação das sentenças e para o estabelecimento de um processo interacional bastante eficaz.

4.4 PLANO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO

A semântica dedica-se ao estudo do sentido e da aplicação das palavras ou sinais de uma língua em um determinado contexto. A compreensão dos significados das sentenças envolve tanto os elementos lexicais isolados e o modo como estes se relacionam, como o contexto sócio-discursivo.

Na Língua Brasileira de Sinais, o uso do espaço serve a propósitos gramaticais e semântico-pragmáticos, isto é, resulta em significados semânticos (por exemplo: os pronomes pessoais) e pragmáticos (as características contextuais codificadas nas formas pronominais).

Além disso, como ocorre com línguas distintas, o significado de um sinal pode não corresponder exatamente ao de uma palavra equivalente em português. Em se tratando de sinais polissêmicos (com vários significados), o contexto determina a nuance do significado em questão. Palavras consideradas polissêmicas, na LIBRAS, podem não ter equivalentes polissêmicos em português e vice-versa. Também existem expressões metafóricas específicas desta língua, como TOCAR-VIOLINO, cujo significado é “monotonia” ou “ser monótono”.

A LIBRAS também dispõe de recursos que permitem ao sinalizador variar o registro, ou o nível de linguagem, a fim de adaptar seu discurso ao grau de familiaridade entre ele e seu interlocutor, à ocasião, ao ambiente, ao tema e ao tom que lhe deseja conferir. Os atos de fala, por exemplo, podem se distinguir pelas expressões faciais e pelo ritmo que são equivalentes às entoações em português.

Portanto, verifica-se que, na Língua Brasileira de Sinais, a construção do significado das sentenças ocorre de maneira distinta do português. Respeitando os aspectos visuoespaciais, a LIBRAS apresenta regras específicas para o estabelecimento sócio-comunicativo; mas obedece aos princípios gerais das línguas naturais, sendo constituída por componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos que propiciam aos utentes dessa língua uma comunicação perfeita.

5 APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE L2 POR SURDOS: UM REFLEXO DE INTERFERÊNCIA DE UMA LÍNGUA DE SINAIS

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou. O que se salva então é ler “distraidamente”.

Clarice Lispector

A aprendizagem e o domínio da linguagem, principalmente em sua modalidade escrita, acarretam mudanças significativas no desenvolvimento humano. Por meio da escrita é possível expor ideias e experiências, desenvolver a imaginação e o raciocínio crítico e ampliar a própria capacidade de comunicação. É possível realizar não apenas a leitura da palavra; mas, sobretudo, a leitura do mundo.

No caso específico dos surdos, verifica-se que a aprendizagem da escrita também é de fundamental importância para a ampliação dos processos comunicativos. Embora as línguas de sinais possuam regras gramaticais próprias que asseguram uma comunicação completa e eficaz aos seus usuários, poucos ouvintes são usuários dessas línguas. Para interagir com um número maior de pessoas e, assim, ampliar seu universo comunicativo, um indivíduo surdo tem a necessidade de aprender a língua escrita da comunidade oral-auditiva do país onde vive.

Observa-se, entretanto, que o aprendizado da linguagem escrita não se limita à simples compreensão dos códigos de uma determinada língua. É uma tarefa complexa e exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua; quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Desse modo, verifica-se que o domínio da escrita de uma língua é um processo gradual, através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os

elementos de maneira singular e distanciando-se, muitas vezes, da variante “padrão” da língua escrita.

Uma das possíveis maneiras de se lidar com a frequência dos “erros” no processo de aprendizagem da escrita é considerá-los como uma escrita fonética, ou seja, uma reprodução da fala. Contudo, no que diz respeito aos surdos, verifica-se que, pelo fato de se comunicarem, na maioria das vezes, através de uma língua de modalidade visuoespacial, apresentam dificuldades distintas àquelas apresentadas pelas crianças ouvintes.

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

Alguns discursos tentam relacionar a frequência dessas dificuldades a uma natureza patológica, entendendo a surdez como uma doença que afeta cognitivamente o indivíduo e que, conseqüentemente, gera uma linguagem fragmentada e incoerente. Entretanto, pesquisas recentes têm demonstrado que, embora o surdo possua uma limitação sensorial auditiva, esta não afeta necessariamente sua cognição, nem sua predisposição para a aquisição de uma língua. No âmbito dos estudos surdos, surdez não significa doença, mas diferença.

Na verdade,

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 e trabalhar com as produções escritas dos surdos. (GUARINELLO, 2007, p. 59)

De fato, o processo de aprendizagem da escrita pelos surdos é mediada através de uma língua de sinais. Desse modo, muitas dificuldades que os surdos apresentam nas construções escritas advêm do fato de que estes se baseiam na estrutura de uma língua de sinais. Confirmando este fato, Silva expõe

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

Assim, não se pode deixar de levar em consideração que o aprendizado, pelo surdo, da escrita de uma língua oral-auditiva é a aprendizagem de uma segunda língua. Há, sem dúvida, diferenças significativas entre as línguas orais-auditivas e as línguas de sinais, já que cada modalidade possui regras e recursos específicos.

Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas. No caso específico da escrita, o surdo deve basear-se em experiências com a língua que já domina, em geral a de sinais, para construir e desenvolver essa forma de comunicação. (GUARINELLO, 2007, p. 56)

Nesse sentido, verifica-se que o domínio de uma língua de sinais é fundamental para o processo de aprendizagem de uma segunda língua pelos surdos e que os equívocos presentes na escrita destes são, muitas vezes, conseqüentes da associação entre a língua já adquirida e a que está sendo aprendida. Em consonância com estas ideias, Guarinello (2007, p. 87) escreve: “os erros 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.”

Também se verifica que a falta de domínio de uma língua de sinais pelo surdo compromete o processo de aprendizagem da escrita, visto ser tal língua indispensável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão na aprendizagem de outra(s) língua(s).

Assim, observa-se que a escrita do surdo reflete os conhecimentos deste em relação a uma língua de sinais; apresentando características normais do aprendizado de uma segunda língua. Mas à medida que o contato com a nova língua vai sendo intensificado, através de relações discursivas significativas, novas regras vão sendo aprendidas e os “erros” vão se transformando em “acertos”. Certamente,

A aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalinguísticas conscientes que concentrem nos procedimentos, depois transferidos para o uso da língua. Para essas habilidades, quanto maior o domínio linguístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas, nessas habilidades. (SCLIAR-CABRAL, 1988, p. 47)

Entretanto, é preciso ressaltar, conforme Karnopp (2009), que embora seja a língua de sinais que forneça o conhecimento de mundo e atue como a língua de significação do surdo, nem todo o surdo fluente em uma língua de sinais apresenta um bom desempenho na leitura e escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva.

Segundo a autora, a imersão na leitura e escrita da língua portuguesa pelo surdo está intimamente ligada às experiências de leitura, escrita e tradução vivenciadas tanto na escola como fora dela. Portanto, para além de uma pedagogização da escrita, é necessária uma discussão em torno do tema letramentos, tendo como pressuposto a ideia dos usos sociais da escrita pelo surdo, as práticas e o contato que o mesmo tem com a leitura, escrita e tradução de uma língua para outra.

Também Soares (2002) argumenta que a criança precisa saber fazer uso das atividades de leitura e escrita, ou seja, precisa compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a leitura e escrita por meio do convívio efetivo com estas práticas. Nesse sentido, observa-se que “o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.” (LEBEDEFF, 2005, p. 129)

Assim, os surdos usuários da Libras, que apresentam um bom desempenho na leitura e escrita, são aqueles que têm mais contato com os usos sociais da escrita, através da leitura de jornais, revistas, cartas, materiais pedagógicos, gibis, livros, uso da escrita para escrever mensagens em telefones, e-mails, diários pessoais, tradução e criação de histórias escritas... enfim, práticas frequentes e constantes de leitura, escrita e tradução, em geral, com o apoio de algum familiar ou intérprete (cf. Karnopp, 2009).

Contudo, nota-se que, nos anos iniciais da escolarização, boa parte das crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, são expostas a atividades artificiais de escrita em sala de aula, ou seja, “a língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social (e, muito menos, prazerosa) para essa escrita, apenas uma função escolar.” E, no caso dos surdos, a situação é ainda mais complexa, pois “embora a língua de sinais seja considerada importante, em muitos contextos, ela passa a ser uma ferramenta, cujo objetivo final é a escrita da língua portuguesa. É [...] a língua ‘deles’, dos surdos, mas não chega a ser a língua da educação do surdo.” (KARNOPP, 2009, p. 2) Tal fato, provavelmente, perpetua a longa tradição histórica que deu privilégio ao uso das línguas de modalidade oral-auditiva, menosprezando e proibindo a utilização das línguas de sinais pelos surdos.

Diante dessas constatações, nota-se que a escola tem importante função, seja no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação à surdez e às línguas de sinais;

seja no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de uma segunda língua por surdos através de atividades significativas com a leitura e escrita.

5.1 COMO O SURDO APRENDE A ESCRITA?

Sem dúvida, o processo de apropriação da escrita de uma língua ocorre de maneira distinta para surdos e ouvintes. Para os surdos, a aprendizagem da escrita corresponde à apreensão de uma segunda língua com modalidade distinta à sua primeira língua. 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 estabelecimento de relações de significação.

Conforme Ferreiro (1982 e 1985) e Ferreiro e Teberosky (1986), a criança ouvinte, durante o período de contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução, que são caracterizados em quatro grandes níveis: *Pré-Silábico*, *Silábico*, *Silábico-Alfabético* e *Alfabético*.

No nível *Pré-Silábico* encontram-se escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, isto é, que não fazem a correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é realizada por outros tipos de considerações, como o princípio da quantidade mínima e da variabilidade qualitativa.

Já o nível *Silábico* se evidencia, conforme Ferreiro (1982), quando a criança compreende que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras. Neste nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba. As letras já não são percebidas aleatoriamente, mas de acordo com o som percebido nas palavras.

Quanto ao nível *Silábico-Alfabético*, Ferreiro (1982) salienta que neste nível coexistem duas formas de fazer correspondências entre sons e grafias: a silábica e a alfabética. A sistematicidade da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som. Assim, percebe-se que as sílabas podem ser constituídas por mais de um som.

No nível *Alfabético* a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas. Assim, ocorre a identificação da dimensão fonêmica em quase todas as sílabas, embora frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas.

No caso específico dos surdos, observa-se que a realização destas etapas no processo de ensino-aprendizagem da escrita não é possível. Embora vários docentes tenham tentado

seguir-las, os resultados não foram satisfatórios. Quadros (1997a, p. 74) cita alguns relatos dos docentes: “As crianças chegam em um determinado nível e trancam”, “As crianças não conseguem sair da representação das palavras”, “Não consigo fazer com que eles escrevam um texto”, “Eles conseguem escrever somente as palavras trabalhadas em aula”.

Certamente as dificuldades apresentadas pelos surdos, nestes casos, advêm do fato que não podem ser ensinados com base em uma língua oral-auditiva, mas conforme a estrutura de uma língua de sinais. As etapas propostas por Ferreiro e Teberosky estão voltadas, na maioria das vezes, para a correspondência entre som e grafia, o que não é adequado ao processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Alfabetizadores percebem que quando a criança surda atinge o nível silábico de sua produção escrita, ela se apóia 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)

Em consonância com Sánchez (2002) acreditamos que não se deve falar em alfabetização quando se fala em surdez, uma vez que alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons. Desse modo, o indivíduo surdo não é alfabetizável, mas pode passar por outros processos de letramento para aprender uma língua escrita, desde que tais processos ocorram com base na língua de sinais já utilizada pelo surdo.

Também é preciso considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo (assim como pelo ouvinte) implica no domínio de três distintos aspectos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícitos ou implícitos na organização textual, representados didaticamente por Fernandes (2006).

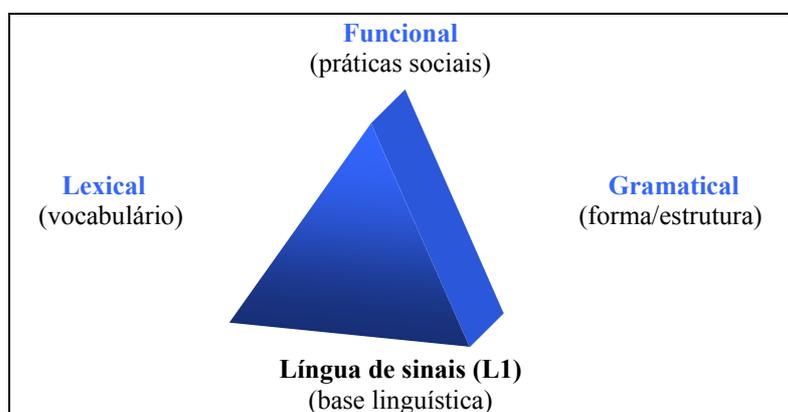


Figura 23: Aspectos envolvidos no desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo
Fonte: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf.

De acordo com Fernandes (2006), um trabalho que se preste a sistematizar a língua escrita com alunos surdos não pode prescindir da sistematização de nenhum desses eixos componentes. Os *aspectos funcionais* são fundamentais, uma vez que todo texto presta-se a uma função social; seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta e às intenções que revela. Também é imprescindível ao educando a compreensão dos *aspectos lexicais*, pois as palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas. Conforme Fernandes (2006, p.14), “As crianças surdas, em sua maioria, desconhecem mesmo o significado literal das palavras, quanto mais seu caráter polissêmico; portanto, há a necessidade de sistematização do vocabulário (léxico) implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores.” Além disso, aprender uma língua envolve conhecer seus *aspectos gramaticais*, isto é, as combinações e regras gramaticais que permitem a interação entre os indivíduos. Essas regras não são externas ao texto, mas são constituídas internamente. Assim, o que deve ser focalizado não é a gramática tradicional, suas regras e nomenclaturas, mas as normas que garantem a construção de enunciados compreensíveis na língua.

Contudo, é válido enfatizar que nenhum desses aspectos será conhecido pelo sujeito surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística desse processo. “Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.” (FERNANDES, 2006, p. 14)

Entretanto, verifica-se que um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita em uma língua oral-auditiva não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba ou uma palavra de uma língua de sinais; por isso, o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo necessita de tempo e processos específicos.

Fundamentando-se em Quadros (1997b), podemos dizer que a aprendizagem da escrita de uma segunda língua por surdos está relacionada com os tipos de conhecimento envolvidos no processo de ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. O conhecimento explícito (consciente, dedutivo) é desenvolvido através da instrução formal e deve ser combinado com a aprendizagem implícita (inconsciente, indutiva) da língua, que envolve três processos: percepção³⁰, comparação³¹ e integração³².

³⁰ O indivíduo se conscientiza de um determinado aspecto linguístico.

³¹ O indivíduo compara um aspecto linguístico com a gramática mental.

³² O indivíduo integra uma representação de uma nova informação linguística a sua gramática mental.

O desenvolvimento desses conhecimentos ocorrerá com base em três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita diz respeito ao planejamento ou à preparação para a escrita. Envolve leitura, avaliação e pensamento, que devem ser realizados antes da elaboração da escrita. Assim, a pré-escrita baseia-se num contexto determinado: situações vivenciadas, conversações sobre fatos reais, discussões significativas para o aluno, entre outros. Quanto à escrita, é um processo que ocorre espontaneamente através da transposição de ideias para o papel por meio de símbolos gráficos e, normalmente, apresenta uma relação direta com uma língua de sinais. Já a reescrita é um processo de reelaboração e ocorre devido à intervenção do professor; representa o *feedback* para o aluno surdo, possibilitando a reflexão e o controle sobre as hipóteses experimentadas.

Para o desenvolvimento desses níveis, necessários ao aprendizado da escrita pelos surdos, são condições básicas: o acesso a uma primeira língua, o ambiente, o tipo de interação (*input*, *output* e *feedback*), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais e sociais e a motivação do aluno. (cf. Quadros, 1997a)

Sem dúvida, a aquisição de uma língua de sinais, como primeira língua, é indispensável para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo. Segundo Guarinello,

Vários estudos demonstram que os surdos filhos de pais surdos estão mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar e apresentam melhor desempenho na leitura e na escrita, já que foram expostos a uma língua comum a si e seus pais, ou seja, a língua de sinais. No entanto, isso não significa afirmar que o fato de os surdos nascerem em famílias surdas é suficiente para que tenham melhor desempenho acadêmico e de linguagem. (GUARINELLO, 2007, p. 54)

Além disso, é fundamental, para o desenvolvimento da escrita, um ambiente que propicie o contato constante da criança surda com a escrita, através de atividades significativas e contextualizadas. De acordo com Guarinello (2007, p.55), “a imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nessa modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas.”

Assim, a interação entre o surdo e a escrita deve privilegiar o uso de um *input* autêntico, diversificado e compreensível. Conforme Quadros (1997a, p. 85), “um *input* compreensível, mas ao mesmo tempo complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição, exige que discussões prévias sobre o assunto abordado em uma língua de sinais sejam promovidas.” O *input* desencadeará o *output* escrito dos

alunos, ainda que este apresente uma relação direta com uma língua de sinais; o que possibilitará o ensino da escrita de uma língua oral-auditiva. Assim, “a intervenção do professor representa o feedback para o aluno surdo possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (output).” (QUADROS, 1997a, 86)

Também é preciso enfatizar que a idade do aluno tem diferentes implicações no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua.

Normalmente, o ensino de L2 para crianças enfatiza a aquisição do vocabulário e a compreensão da L2. Os adultos diferentemente das crianças, apresentam-se motivados conscientemente para o processo da L2, assim se dispõem a falsear ambientes naturais de língua. Já com as crianças, o processo exige do professor habilidade para tornar a aquisição o mais autêntica possível e para criar motivação suficiente para despertar o interesse do aluno. (QUADROS, 1997a, p. 86)

No que diz respeito às estratégias e estilos de aprendizagem, tais aspectos também podem influenciar negativa ou positivamente na aprendizagem dos alunos. Assim, o docente deve levar em consideração as tendências e preferências dos alunos, voltando-se para uma metodologia diversificada que busque atender as necessidades dos discentes.

É válido ressaltar ainda que fatores emocionais e sociais também podem influenciar no desenvolvimento da escrita de uma segunda língua pelas crianças surdas, inibindo-as e atrasando o processo de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos e identifique possíveis problemas que podem interferir na aprendizagem. Assim, é necessário ao docente, não apenas o domínio de uma língua de sinais e de uma língua oral-auditiva e o conhecimento da estrutura de tais línguas, mas também uma preparação metodológica adequada.

Portanto, verifica-se que a aprendizagem da escrita por uma criança surda ocorre de maneira específica e engloba diversos fatores que poderão propiciar ou não o desenvolvimento adequado das principais habilidades.

5.2 A CRIANÇA SURDA BRASILEIRA E A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

É preciso que a língua de sinais seja ensinada desde a mais tenra idade e que o ensino de português falado e escrito não ignore a importância da língua de sinais no processo educacional para os surdos, posto ser ela a criadora dos alicerces que servirão de base para [...] o aprendizado da língua oral. (SANTOS; FERREIRA-BRITO, 1994, p. 951)

Sem dúvida, a aquisição de uma língua de sinais pela criança surda é de fundamental importância para a construção de sua identidade e para seu desenvolvimento linguístico-social.

Mas, embora as línguas de sinais tenham a mesma importância que as línguas de modalidade oral-auditiva na constituição do sujeito, poucos indivíduos ouvintes são usuários da língua de sinais utilizada pela comunidade surda de seu país. Então, para interagir com estas pessoas e, assim, ampliar seu universo comunicativo, um indivíduo surdo tem a necessidade de aprender a língua da comunidade oral-auditiva (em modalidade escrita) de seu país.

No caso das crianças surdas brasileiras, o ideal é que também se tornem bilíngues. No entanto, é válido salientar que o aprendizado da Língua Portuguesa (em modalidade escrita) pelos surdos brasileiros é a apropriação de uma segunda língua; já que esta não é adquirida naturalmente, mas é resultante de um processo gradual de aprendizagem que ocorrerá com base no conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (língua de domínio da maioria das comunidades surdas brasileiras).

No entanto, diversas pesquisas têm constatado que a maioria das crianças surdas brasileiras ingressa na escola sem o domínio da LIBRAS, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Mas a que se deve tal fato?

Na verdade, o que acontece é que boa parte dos surdos brasileiros são filhos de ouvintes. Como os pais utilizam uma língua distinta à LIBRAS, os filhos acabam não recebendo o *input* necessário para a marcação dos parâmetros desta língua. Assim, a forma de comunicação desses indivíduos acaba se limitando à utilização de gestos, mímicas e pantomimas. E apenas, por meio de instituições, como escolas especiais e igrejas, é que os surdos terão acesso à LIBRAS; o que pode atrasar e comprometer tanto a aquisição da primeira língua quanto o processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Isso acontece porque, segundo a teoria chomskyana, há um período crítico para a aquisição da linguagem – a infância, fase em que a GU está disponível – e após este período a linguagem não será mais apreendida de forma natural e sim aprendida.

Já no que se referem aos surdos brasileiros filhos de surdo-libreses, nota-se que adquirem naturalmente a LIBRAS, visto que recebem o input linguístico desde muito cedo; e acabam aprendendo mais rápido a escrita da Língua Portuguesa.

Dialogando com esta ideia, Felipe (2001) afirma que, se uma criança surda – dependendo do seu grau de surdez – puder aprender a língua de sinais mais cedo, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte; porque, após

internalizar as estruturas linguísticas da língua de sinais (a LIBRAS, no caso dos surdos brasileiros), recebe o *feedback*, necessário para a organização dos *frames*³³ de uma segunda língua. Assim, de acordo com Felipe (2001), após a aquisição de uma língua de sinais, como primeira língua, a criança terá menos dificuldades para a aprendizagem de uma língua oral-auditiva como segunda língua; devido ao seu conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua que aprendeu pelo processo natural, ou seja, espontaneamente.³⁴

Desse modo,

A aquisição dessa língua [a LIBRAS] precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997b, p. 84)

Diversos estudos têm ressaltado a importância da Língua Brasileira de Sinais para a aprendizagem da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) por surdos, visto que a LIBRAS pode desempenhar o papel de intermediadora na construção do significado, isto é na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos implícitos. Enfatizando este aspecto, Santos e Ferreira-Brito (1994, p. 941) escrevem

[...] o processo de aquisição de escrita em português por eles [os surdos] requer a intermediação da língua de sinais. A LIBRAS pode desempenhar o papel de intermediadora na construção do significado, isto é, na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes no ato de escrever de ler.

Dialogam com esta ideia Dechandt (2006), Felipe (2004), Guarinello (2007) e Salles et al. (2004).

No entanto, verifica-se que, no decorrer do processo de transferência dos mecanismos estruturais de L1 para L2, é frequente a ocorrência de diversos equívocos. Estes são considerados, portanto, na maioria das vezes, um reflexo de interferência da estrutura gramatical da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa.

Observa-se que, embora demonstrem facilidade para memorizar as palavras, os surdos apresentam dificuldades no que se refere aos aspectos de acentuação (que depende do

³³ Termo utilizado neste projeto com o significado de estrutura linguística.

³⁴ Vale ressaltar que nem sempre uma língua de sinais (e, então, a LIBRAS) é apreendida de maneira natural ou espontânea. Quando o surdo é filho de ouvintes e entra em contato com a língua de sinais após o período crítico de aquisição da linguagem, ela não será mais adquirida e sim aprendida.

domínio da tonicidade) e de pontuação (fator diretamente vinculado a aspectos da oralidade - entonação, ritmo, fluxo da fala). Assim, por memorizar as palavras em sua totalidade e não a partir de sua estrutura fonética, acontecem muitas vezes trocas nas posições das letras.

Também é comum na escrita dos surdos brasileiros a omissão ou utilização inadequada de artigos, visto que em LIBRAS eles não existem. Outra característica frequente na escrita dos surdos, no Brasil, é a ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação, já que na LIBRAS estes elementos apresentam-se, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais.

Quanto aos verbos, também configuram uma situação diferente. Embora, na LIBRAS, existam as flexões de tempo, modo e pessoa verbal, elas não ocorrem na estrutura do verbo; por isso há uma tendência de os surdos brasileiros apresentarem, na escrita, os verbos em sua forma infinitiva.

Analisando estes aspectos, Santos e Ferreira Brito (1994, p. 945) expõem que “a escrita de surdos, com domínio da LIBRAS, é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não.”

Assim, fica evidente que os diversos equívocos frequentes na escrita dos surdos brasileiros são, muitas vezes, decorrentes da interferência da estrutura gramatical da LIBRAS. Enfatizando este aspecto, Salles et al. (2004, p. 34) escreve

[...] 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, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

É nesse sentido que muitos professores e estudiosos têm tratado dos “erros” presentes nas produções escritas de estudantes surdos a partir de uma nova perspectiva. “Passaram a considerar os erros como característicos do sistema de uma IL [interlíngua] [...] – a língua de transição do aluno entre a língua nativa (NL) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem.” (DECHANDT, 2006, p. 288).

Assim,

[...] a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. [...] Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observam-se os seguintes: a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes. (DECHANDT, 2006, p. 312-3)

Portanto, fica comprovada a existência de diversas implicações de L1 na aprendizagem de L2 pelos surdos. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário que as crianças surdas sejam inseridas, desde muito cedo, em um ambiente linguístico adequado para que venham a adquirir a língua de sinais como primeira língua.

6 O PERCURSO INVESTIGATIVO

A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionamento, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir é pensada pelo pesquisador – que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita – não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a “transa”, mas é a “transa” que determina o pensar.

Carlos Rodrigues Brandão

Sem dúvida, a apropriação da escrita de uma segunda língua por crianças e adolescentes surdos não se limita à simples aprendizagem dos códigos dessa língua. É um processo através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita; combinando os elementos de maneira singular e baseando-se, muitas vezes, na língua de sinais de sua comunidade linguística.

Nesse sentido, é natural que a escrita de textos em Língua Portuguesa por surdos-librênses, na fase inicial do processo de alfabetização, flua de modo mais espontâneo e apresente características tanto da LIBRAS como de uma interlíngua – a língua de transição entre a língua nativa (Língua Brasileira de Sinais) e a língua alvo (Língua Portuguesa).

Evidentemente, uma análise mais aprofundada acerca do assunto suscita muitas dúvidas e incertezas, tais como: de que modo a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por surdos sofre interferência da LIBRAS? Quais são as principais alterações morfossintáticas presentes nas produções escritas de alunos surdos? De que maneira a estrutura gramatical da LIBRAS pode influenciar no aparecimento de tais alterações? As variáveis *sexo*, *idade* e *série* podem exercer diferenças significativas no que diz respeito à frequência de alterações morfossintáticas presentes nas construções escritas por surdos devido às interferências da

LIBRAS? Há diferentes níveis de proficiência na escrita da Língua Portuguesa por surdos? Se há, que fatores determinam a existência de tais níveis?

O imenso desejo de responder a estas indagações é que dá impulso à nossa pesquisa e nos leva a delinear as etapas de nosso amplo percurso investigativo.

6.1 A PESQUISA

“Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas.” (MINAYO, 1994, p.25)
Pesquisar é questionar, investigar, construir conhecimentos. Segundo Minayo (1993, p. 23)

A pesquisa é uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Foi, justamente, com a pretensão de realizar uma atividade de descoberta da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, através das distintas etapas do percurso investigativo, que propomos a investigação do tema “Marcas da LIBRAS na Escrita Inicial de Surdos”. Esta pesquisa objetivou analisar o processo de aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa por surdos, observando as principais dificuldades morfossintáticas apresentadas por estes na construção de textos na língua e buscando desvendar de que forma as alterações presentes na escrita dos surdos soteropolitanos são reflexo de interferência da Língua Brasileira de Sinais.

Para tanto, foram levantadas cinco hipóteses:

1ª hipótese: Algumas dificuldades morfossintáticas apresentadas pelos surdos soteropolitanos na construção de textos escritos são frequentes no processo de aprendizagem de uma segunda língua e podem estar associadas à estrutura da Língua Brasileira de Sinais.

Coudry e Possenti (1983, p. 100) afirmam que “[...] aprender uma língua é muito mais do que conhecer as regras internas do sistema. Saber uma língua é constituir pessoalmente enunciações e constituir-se através dela.”

Como a LIBRAS tem regras específicas e constitui-se em uma língua completa com estruturas independentes da língua oral, as frequentes alterações presentes na escrita dos

surdos soteropolitanos podem ser explicadas pelo fato de estes refletirem a respeito de sua primeira língua, relacionando-a à escrita da Língua Portuguesa.

2ª hipótese: Uma das interferências da LIBRAS presente nas produções escritas por alunos surdos soteropolitanos pode ser a ausência (ou a pouca utilização) de elementos gramaticais: artigos, verbos de ligação, preposições e conjunções. Conforme Salles et al. (2004, p. 34)

[...] 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, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

Isso acontece pelo fato de a LIBRAS apresentar uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais; incorporando, por exemplo, as conjunções e preposições na estrutura dos sinais através de relações espaciais, o que pode ser transposto para a escrita da Língua Portuguesa.

3ª hipótese: Uma das marcas da LIBRAS presente na escrita inicial dos surdos pode ser a existência de irregularidades nas flexões nominais, caracteristicamente as de gênero, e nas flexões verbais.

Na LIBRAS, as flexões de gênero e número de alguns substantivos e adjetivos ocorrem de maneira distinta do português. A diferenciação entre o sexo é realizada, muitas vezes, através da junção do sinal HOMEM ou MULHER ao substantivo. Já o plural é determinado pelo contexto ou através da incorporação de um numeral à sentença. Já no que se referem aos verbos, alguns apresentam afixos de concordância em oposição a outros que não apresentam esse elemento. E todos esses aspectos podem ser transferidos, pelos surdos soteropolitanos, para a escrita da Língua Portuguesa.

4ª hipótese: Provavelmente, as interferências da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa por surdos soteropolitanos não sofrem influência significativa das variáveis sociais *sexo* e *idade*, constituindo-se uma marca presente em textos de diversos sujeitos com idades e gêneros distintos.

5ª hipótese: É possível que surdos soteropolitanos com idade e série aproximadas apresentem diferentes níveis de proficiência na Língua Portuguesa (em modalidade escrita). Tais distinções podem ser determinadas pelo grau de fluência do surdo na Língua Brasileira de Sinais.

Para a verificação das hipóteses levantadas e concretização dos nossos objetivos, escolheu-se uma metodologia de investigação do tipo explicativa. Segundo Andrade (2001) esse tipo de pesquisa, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes, ou seja, suas causas. Ela tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o “porquê” das coisas. Como, por meio desta investigação, buscou-se aprofundar o conhecimento da realidade de uma comunidade surda através da identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um determinado fenômeno – a presença de irregularidades nas produções escritas em Língua Portuguesa, a pesquisa explicativa se caracterizou como eixo norteador do processo investigativo.

O método de abordagem escolhido para a realização da presente pesquisa foi o hipotético-dedutivo. Este método se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo dedutivo, testa a ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese.

A pesquisa também conciliou as linhas de abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa é utilizada, basicamente, para a quantificação dos dados, tanto no que diz respeito à coleta de informações quanto ao tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas. No entanto, para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita por surdos, a quantificação de dados não é suficiente. Por isso, foi necessário primeiramente adentrar o espaço escolar e, além de observar o grau de afinidade do aluno surdo com a Língua Brasileira de Sinais, perceber de que maneira ocorre o processo de apropriação da Língua Portuguesa (em modalidade escrita) por esse; o que facilitou a posterior análise dos dados quantitativos e, ao mesmo tempo, contribuiu para a compreensão do fenômeno estudado.

6.2 O CAMPO DA PESQUISA

Nosso percurso investigativo teve como campo de pesquisa o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Wilson Lins – CAS Wilson Lins. Esta instituição de ensino fica localizada na Rua Raimundo Pereira de Magalhães nº 150 - Ondina, Salvador/BA e realiza um trabalho especificamente voltado para a educação de surdos, oferecendo escolarização de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (no diurno) e Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento -EJA I (no noturno).

A escola apresenta boa infraestrutura. O prédio, com térreo e primeiro andar, é composto por diretoria, sala de coordenação, salas de aula, laboratório de informática, cozinha, banheiros masculino e feminino, sala para reuniões, áreas interna e externa para lazer e entretenimento, entre outros espaços. Mas nem sempre foi assim...

O CAS Wilson Lins tem como marco histórico o dia 17 de agosto de 1959, quando o então Secretário da Educação e Cultura do estado da Bahia, Exmo. Sr. Wilson Mascarenhas Lins de Albuquerque, no Governo de Juracy Magalhães, criou as classes de ensino especializado para portadores de surdez, denominadas *Classes para Educação de Surdos Wilson Lins*. Inicialmente, as classes funcionaram em uma sala da Fundação Santa Luzia, situada na Praça Almeida Couto, n. 02, Nazaré – Salvador/BA. No ano de 1968, devido ao aumento da demanda por matrícula de surdos, as classes foram transferidas para um prédio na rua Cônego Pereira Emilio Lobo, n. 09, na Ladeira da Saúde, onde funcionou até 29 de abril de 1970. Em 1972, as *Classes para Educação de Surdos Wilson Lins* foram elevadas à categoria de escola, passando a chamar-se *Escola de Surdos Wilson Lins* e foram transferidas para um imóvel alugado na praça do Barbalho, n. 68, onde funcionou até 1977. Depois a Escola funcionou na rua da Independência, n. 50 e, finalmente, foi definitivamente instalada no atual endereço.

Neste ínterim, a escola Wilson Lins foi promovida à categoria de Instituição de Ensino de Primeiro Grau, passando a ser nomeada *Escola de Primeiro Grau Wilson Lins* e sendo classificada com Escola Estadual de Pequeno Porte. Em dezembro de 1996, passou a ministrar o ensino fundamental, tornando-se de Porte Especial.

Historicamente, a Escola Wilson Lins, pioneira na Educação de Surdos no estado da Bahia, vem desenvolvendo experiências pedagógicas que promovem a construção do conhecimento do sujeito surdo, possibilitando sua inclusão social.

No CAS Wilson Lins, o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos e os alunos são acompanhados diariamente por um professor que possui domínio em LIBRAS e utiliza-se desta língua para ministrar os conteúdos das diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências). Além disso, os alunos são acompanhados por outros docentes (todos se comunicam em LIBRAS) e têm aulas de Informática, Artes e Educação Física e Língua Portuguesa como Segunda Língua.

Através dos Núcleos de Atendimento, o CAS Wilson Lins presta ainda serviços educacionais às famílias dos surdos, profissionais da rede educacional e saúde (pública) e áreas afins e a toda a comunidade surda do Estado, visando desenvolver importantes ações

que promovam melhorias na Educação de Surdos no Estado da Bahia. Engloba, então, os seguintes Núcleos:

* Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação – objetiva qualificar professores, instrutores, intérpretes e profissionais da saúde para a atuação com a pessoa surda, com a disseminação da Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento de metodologias específicas voltadas para o ensino de surdos;

* Núcleo de Apoio Didático-pedagógico – promove cursos de LIBRAS para os educandos e seus familiares, através de materiais pedagógicos que envolvam as diferentes tecnologias, além de oferecer cursos sobre a escrita de sinais (Sign Writing) e a Língua Portuguesa (em modalidade escrita) para os surdos;

* Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Pedagógico – oferece suporte técnico à produção e adaptação de vídeos didáticos em LIBRAS, assegurando ao surdo maiores possibilidades educacionais, culturais, artísticas, sociais, profissionais e de lazer;

* Núcleo de Convivência – proporciona um espaço interativo entre surdos/surdos e surdos/ouvintes, através da comunicação intermediada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais, e busca meios para que o surdo possa ser incluso da sociedade;

* Núcleo de Pesquisa – desenvolve e apoia pesquisas que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Portanto, a escolha deste espaço justifica-se pelo fato de a referida escola ser uma conceituada instituição educacional especializada no ensino de crianças e adolescentes surdos no município delimitado para a realização da pesquisa. Além disso, o CAS Wilson Lins apresenta uma proposta de ensino atualizada que se adequa ao que é proposto no nosso trabalho: o desenvolvimento de experiências pedagógicas que promovem a construção do conhecimento do sujeito surdo, proporcionando-lhe, além dos conteúdos, competências e habilidades próprios do Ensino Fundamental I, o acesso à Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o aprendizado da Língua Portuguesa (em modalidade escrita) como segunda língua, utilizando uma metodologia específica de ensino de língua estrangeira e garantindo ao surdo as condições linguísticas necessárias para a construção de sua subjetividade, desenvolvimento cognitivo e construção dos conhecimentos indispensáveis ao avanço acadêmico e inserção social.

6.3 A ENTRADA NO CAMPO

A entrada em campo ocorreu mediante a apresentação do projeto à direção, coordenação e equipe docente do CAS Wilson Lins. Após a concordância de toda a equipe na realização da pesquisa neste espaço educacional e da apresentação de uma carta de informação à instituição (APÊNDICE A), na qual ficaram claros os objetivos e a eticidade da pesquisa; foi solicitada a autorização do responsável pela instituição para a triagem dos colaboradores e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, através da assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE B) e de uma carta de autorização (APÊNDICE C). Vale enfatizar que, para a coleta dos dados, também foi necessário o envio de uma carta de informação aos pais dos alunos escolhidos como colaboradores da pesquisa (APÊNDICE D) e a assinatura de um termo de autorização (APÊNDICE E).

6.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A metodologia de coleta de dados utilizada para a realização desta pesquisa foi a Metodologia Eliciativa Transversal, visto que os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base em critérios definidos e controlados, e os dados foram coletados com o objetivo de caracterizar um determinado aspecto de uma população num dado tempo. Além disso, buscou-se coletar um número representativo de dados para explicar determinados fatos aquisicionais ou regras subjacentes às formas iniciais dos surdos no que diz respeito às marcas da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa.

A coleta ocorreu de forma espontânea não controlada – apenas através da produção natural dos sujeitos em situações dialógico-discursivas. Os dados foram coletados periodicamente (uma vez por semana) ao longo de um período de dois meses.

Durante a etapa inicial da pesquisa de campo, foi necessária a observação de algumas aulas ministradas no CAS Wilson Lins. Simultaneamente às observações das aulas, acompanhamos a produção escrita dos alunos através da observação dos cadernos e das atividades feitas pelos discentes nesse período.

Para o registro das informações coletadas no período observacional foi utilizado o diário de campo (APÊNDICE F). A observação das aulas e o registro das informações no diário de campo contribuíram para que acompanhássemos o processo de aprendizagem da escrita por surdos e selecionássemos, com o auxílio dos docentes, os informantes da pesquisa.

6.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a sistematização deste trabalho, foram escolhidos 10 informantes, filhos ou não de ouvintes, com surdez bilateral, severa ou profunda, congênita ou adquirida³⁵; do sexo masculino ou feminino, com faixa etária de 10 a 18 anos, que estivessem cursando a 3ª ou 4ª série do ensino fundamental e apresentassem domínio da LIBRAS, já tendo sido alfabetizados na Língua Portuguesa escrita.³⁶A seleção de sujeitos com diferentes graus de surdez contribuiu para verificar se possíveis resíduos auditivos, no caso dos informantes com surdez severa, podem auxiliar na aprendizagem de uma L2 pelo surdo. No que diz respeito aos diferentes gêneros e idades, observa-se que estes contribuíram para constatar se essas variáveis sociais constituem diferenças significativas no que se refere à frequência de alterações morfossintáticas presentes na escrita da Língua Portuguesa. Quanto às séries, estas foram escolhidas por acreditar-se que, na segunda fase do Ensino Fundamental I, os alunos já possuem mais habilidades tanto com o sistema da LIBRAS, quanto com a escrita da Língua Portuguesa.

Para o delineamento do perfil dos informantes desta pesquisa, foram aplicados questionários com a direção/coordenação, docentes e pais dos alunos escolhidos como sujeitos da pesquisa (cf. APÊNDICES G, H e I). Os questionários contemplaram tanto perguntas abertas (que permitem ao informante responder livremente, emitindo opiniões) e fechadas (que apresentam alternativas fixas); perguntas de avaliação (consistem em obter um julgamento através de um escala com vários graus de intensidade para um mesmo item); perguntas de fato (referem-se aos dados do informante); perguntas de ação (referem-se às atitudes ou decisões tomadas pelo indivíduo); e perguntas de ou sobre intenção (tentam averiguar o procedimento do indivíduo em determinadas circunstâncias).

Através da aplicação dos questionários, visou-se constatar informações sobre os alunos quanto à faixa etária; ao grau de surdez e à forma como adquiriram a mesma; ao fato de serem filhos de surdos ou ouvintes; e à fluência em Língua Brasileira de Sinais, bem como ao domínio da estrutura morfossintática da Língua Portuguesa em modalidade escrita. Vale ressaltar que a fluência dos alunos, tanto em LIBRAS quanto na Língua Portuguesa (em modalidade escrita) foi medida pelos docentes, informada por estes no Formulário de

³⁵ Apenas o grau e período da perda auditiva, e não sua etiologia, foram considerados como critério para a seleção dos participantes.

³⁶ Não fizeram parte da amostra indivíduos que apresentassem comprometimento de outra ordem que não auditiva.

Identificação do Aluno (APÊNDICE I) e tabulada, juntamente com outras informações sobre os discentes, no APÊNDICE J.

As observações realizadas em campo também contribuíram para a escolha dos sujeitos da pesquisa e para a comprovação dos dados informados pelos docentes nos questionários e formulários.

O Quadro 3 ilustra o perfil dos informantes selecionados.

| | SUJEITO | IDADE | SEXO | SÉRIE | TIPO DE SURDEZ | FLUÊNCIA EM LIBRAS | FLUÊNCIA NA ESCRITA DO PORTUGUÊS |
|-----|----------|-------|------|-------|-----------------------------------|--------------------|----------------------------------|
| S1 | A.F.R.S. | 12 | M | 3ª | Severa (O. D.) Profunda (O.E.) | BOA | BOA |
| S2 | J.V.O.B | 10 | M | 3ª | Profunda (Bilateral) | BOA | BOA |
| S3 | E.S.S. | 12 | F | 3ª | Profunda (Bilateral) | BOA | REGULAR |
| S4 | R.F.M. | 13 | F | 3ª | Severa (Bilateral) | BOA | BOA |
| S5 | S.A.M. | 14 | F | 3ª | Profunda (Bilateral) | BOA | BOA |
| S6 | C.J. | 14 | M | 4ª | Severa (Bilateral) | BOA | REGULAR |
| S7 | J.Q.M. | 13 | M | 4ª | Severa (Bilateral) | BOA | REGULAR |
| S8 | M.R.S. | 14 | M | 4ª | Severa (Bilateral) | ÓTIMA | POUCA |
| S9 | A.P.S.R. | 18 | F | 4ª | Profunda (Bilateral) | POUCA | POUCA |
| S10 | E.R.S.C. | 14 | F | 4ª | Severa (Bilateral) | BOA | BOA |

Quadro 3: Sujeitos da Pesquisa

Legenda: O.D.= Ouvido direito; O.E.= Ouvido esquerdo

Em razão da temática da pesquisa, cabe observar as especificidades dos sujeitos³⁷:

* S1 (A.F.R.S.) – O informante possui surdez congênita. Como não é filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS após os cinco anos, quando ingressou na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. Apresenta bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e na igreja. Em casa, não tem contato com a LIBRAS, pois seus pais não são usuários de tal língua. Quanto ao grau de desempenho em

³⁷ Todas as especificidades relatadas aqui se basearam nas informações contidas nos formulários preenchidos pelos docentes durante a pesquisa (Cf. APÊNDICE I).

Língua Portuguesa (na modalidade escrita), possui, conforme o docente, boa fluência, mas apresenta algumas dificuldades na concordância e sintaxe desta língua.

* S2 (J.V.O.B) – O informante possui surdez congênita. Pelo fato de não ser filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS após os cinco anos, quando ingressou na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. Apresenta, conforme relato do professor, bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e em casa, pois seus pais também são usuários da LIBRAS. No que diz respeito ao grau de desempenho em Língua Portuguesa (na modalidade escrita), possui, segundo o docente, boa fluência, mas apresenta algumas dificuldades, sobretudo, nas construções sintáticas, pontuação e concordância.

* S3 (E.S.S) – O informante tem surdez congênita. Como não é filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS após os cinco anos, quando ingressou na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. De acordo com o docente, apresenta bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e em casa, já que seus pais também são usuários da LIBRAS. No que se refere ao grau de desempenho na escrita da Língua Portuguesa, o professor informa que o aluno possui fluência regular, apresentando várias dificuldades, principalmente na ortografia, sintaxe, pontuação e concordância.

* S4 (R.F.M.) – O informante adquiriu a surdez por volta dos 12 meses, devido a uma queda. Pelo fato de não ser filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS após os cinco anos, quando ingressou na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. Segundo o professor, o informante apresenta bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e na comunidade. Em casa, não tem contato com a LIBRAS, pois seus pais não são usuários de tal língua. Quanto ao grau de desempenho em Língua Portuguesa (na modalidade escrita), possui, conforme o professor, boa fluência, mas apresenta algumas dificuldades na ortografia, pontuação, concordância e sintaxe desta língua.

* S5 (S.A.M.) – O informante tem surdez congênita. Como não é filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS entre 6 e 9 anos, após ter ingressado na escola. Começou a usar prótese auditiva antes da aquisição da primeira língua. Apresenta, de acordo com o docente, ótimo domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola, na igreja e em casa, embora seus pais não dominem a LIBRAS. No que se refere ao grau de desempenho em Língua Portuguesa (na modalidade escrita), o professor informa que o discente possui boa fluência, mas apresenta algumas dificuldades na ortografia, concordância e sintaxe desta língua.

* S6 (C.J.) – O informante adquiriu a surdez aos 4 meses de vida. Pelo fato de não ser filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS após os cinco anos, quando ingressou na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. Apresenta, conforme o docente, bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e na igreja. Seus pais também são usuários da LIBRAS. Quanto ao grau de desempenho na escrita da Língua Portuguesa, possui, conforme o professor, fluência regular, apresentando várias dificuldades, principalmente na estruturação sintática e na concordância.

* S7 (JQM) – O informante adquiriu a surdez aos 11 meses. Pelo fato de não ser filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS entre 6 e 9 anos, após ter ingressado na escola. Começou a usar prótese auditiva antes da aquisição da primeira língua. Segundo o docente, apresenta bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola, na igreja e em casa, apesar de seus pais não dominarem esta língua. No que diz respeito ao grau de desempenho em Língua Portuguesa (na modalidade escrita), o docente informa que o aluno possui fluência regular, apresentando dificuldades na concordância e sintaxe desta língua.

* S8 (M.R.S) - O informante adquiriu a surdez logo após o nascimento. Pelo fato de não ser filho de surdo(s), começou a adquirir a LIBRAS aos 3 anos, quando ingressou na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. Apresenta, de acordo com o professor, ótimo domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola, na igreja, na comunidade e em casa. Seus pais também são usuários da LIBRAS. No que se refere ao grau de desempenho na escrita da Língua Portuguesa, possui, segundo o docente, boa fluência, mas apresenta algumas dificuldades na concordância e sintaxe desta língua.

* S9 (A.P.S.R) – O informante possui surdez congênita. Como não é filho de surdo(s), adquiriu a LIBRAS entre 10 e 14 anos, após ter ingressado na escola. Não usa prótese auditiva. Apresenta, conforme o professor, bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e na igreja. Em casa, não tem contato com a LIBRAS, pois seus pais não são usuários de tal língua. Quanto ao grau de desempenho em Língua Portuguesa (em modalidade escrita), o professor informa que o discente possui fluência regular, apresentando várias dificuldades na concordância e sintaxe desta língua.

* S10 (E.R.S.C.) – O informante adquiriu a surdez aos 2 anos. Pelo fato de não ser filho de surdo(s), começou a adquirir a LIBRAS por volta dos cinco anos, antes de ingressar na escola. Começou a usar prótese auditiva após a aquisição da primeira língua. Conforme o professor, apresenta bom domínio da Língua Brasileira de Sinais, com a qual tem contato na escola e com uma amiga. Seus pais também são usuários da LIBRAS. Quanto ao grau de

desempenho em Língua Portuguesa, possui, segundo o docente, boa fluência, mas apresenta algumas dificuldades principalmente na estruturação sintática e na concordância.

6.6 A COLETA DOS DADOS

Após a escolha dos sujeitos da pesquisa, realizou-se a coleta de diversos textos dos alunos selecionados, buscando-se identificar as principais alterações morfosintáticas e a relação destas alterações com a Língua Brasileira de Sinais. A coleta foi feita a partir das produções realizadas em sala de aula no decorrer do processo de aprendizagem. Os textos produzidos versavam sobre fatos que os alunos viveram e descreveram e suas considerações; partiram, portanto, da experiência pessoal de cada aluno. Antes de serem produzidos na escrita da Língua Portuguesa, os textos foram discutidos e produzidos em LIBRAS; e os docentes orientaram os alunos sempre que necessário.

É válido ressaltar que, das diversas produções textuais coletadas, foram selecionadas, descritas e analisadas 30 produções (3 de cada aluno).

6.7 A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos a etapa de análise dos dados com a organização do material recolhido. Dentre os diversos textos coletados, foram escolhidas 3 produções de cada informante. Para tal escolha, levamos em consideração os seguintes critérios: diversidade temática, momentos distintos de produção e, principalmente, melhor desempenho no sistema escrito da Língua Portuguesa.

Certamente, escolher textos com diferentes temáticas é importante para a confirmação do nível de domínio do aluno em uma língua, já que, às vezes, as dificuldades do aluno não ocorrem por conta da falta de domínio das regras do sistema da língua, mas por conta da temática. Quanto ao momento de produção, este pode ser ou não satisfatório a depender das condições psicológicas do educando; podendo, então, causar interferências positivas ou negativas nos textos produzidos por esses. Assim, procuramos escolher textos escritos em momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escolha de textos em que os alunos apresentaram melhor domínio das regras do sistema escrito de tal língua facilitou a análise, pois possibilitou a comparação do nível de proficiência dos educandos na escrita da língua portuguesa e a posterior constatação das principais causas para este fenômeno.

É importante salientar que o nível de proficiência da Língua Portuguesa que se espera dos surdos não é igual ao esperado por um ouvinte, visto que a aprendizagem da escrita do Português pelos surdos é a aprendizagem de uma segunda língua. Também é preciso considerar que os sujeitos analisados são crianças e adolescentes que ainda estão no processo inicial de aprendizagem da escrita; portanto, não atingirão os mesmos níveis que um adulto (ouvinte ou surdo) escolarizado. Apesar disso, os dados foram descritos e analisados, na maioria das vezes, observando-se as normas do sistema escrito do português, visto não haver um “padrão” determinado pelos teóricos para se analisar a escrita da Língua Portuguesa por surdos.

Na fase de descrição dos dados, foram registradas, então, as condições de produção de cada texto; e cada enunciado foi descrito minuciosamente, observando-se, principalmente, a coerência, pontuação, ortografia e aspectos morfossintáticos. Além disso, as principais alterações encontradas em cada produção foram tabuladas em gráficos, para melhor sistematização dos dados encontrados.

Posteriormente, foi realizada a análise dos dados. Para tanto, utilizamos a Metodologia de Análise Contrastiva e a Metodologia Analítica dos Estudos Comparativos de Frequência de Ocorrência.

Conforme Santos Gargallo (1993), a *Análise Contrastiva* possui como meta a construção de uma gramática contrastiva que hierarquize as correspondências dos diferentes níveis gramaticais, com a finalidade de graduar as dificuldades no aprendizado e as possibilidades de interferências. Dialogando com esta ideia, Vandressen (1988) afirma que a *Análise Contrastiva* caracteriza-se por comparar os sistemas linguísticos da LM (Língua Materna) e da LE (Língua Estrangeira), destacando as semelhanças e diferenças, listando os possíveis erros que um aprendiz poderá cometer assim como as estruturas que serão mais fáceis de adquirir. Nesse sentido, a *Análise Contrastiva* está fundamentada no conceito de Interferência, ou seja, na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM.

Em nossa pesquisa, a metodologia de *Análise Contrastiva* centrou-se, de maneira especial, na comparação entre a Estrutura Gramatical da Língua Portuguesa e da LIBRAS (sem a perspectiva maturacional). Tal análise contou com as seguintes etapas:

- 1) Constatação das estruturas da Língua Portuguesa que não estivessem sendo usadas de forma adequada, isto é, conforme a língua-alvo;
- 2) Comparação, através dos textos dos alunos, da recorrência das inadequações morfossintáticas;

3) Interpretação das inadequações à luz da possível interferência da LIBRAS e de uma interlíngua.

Quanto à *Metodologia Analítica dos Estudos Comparativos de Frequência de Ocorrência*, nota-se que esteve interligada à *Análise Contrastiva* no momento em que foi observada a frequência de determinados tipos de “erros”, conforme a idade, série, sexo e grau de proficiência dos informantes na escrita da Língua Portuguesa³⁸; levando-nos à confirmação de algumas hipóteses e à descoberta de novas constatações sobre os fatores que possibilitam o domínio da Língua Portuguesa (em modalidade escrita) por surdos.

Assim, observa-se que a análise dos dados partiu da observação dos “erros” cometidos pelos alunos nas produções escritas em L2 (Língua Portuguesa). Portanto, foram priorizados, na análise, os seguintes aspectos:

a) Tipos de erros encontrados nas produções coletadas

Os erros localizados nos textos dos informantes da pesquisa foram classificados em erros sistemáticos e não-sistemáticos, com base nas definições de Corder (1967 apud ABREU, 2007), segundo as quais *erros sistemáticos* são aqueles causados pela falta de conhecimento das regras da língua, no período da aprendizagem, e *erros não-sistemáticos* são aqueles causados por fatores como ansiedade, falta de atenção e outros aspectos que não estão relacionados à falta de conhecimento das regras da língua estrangeira. Então, enquanto os primeiros ocorrem devido à interferência ou ao domínio incompleto de estruturas menos gerais da LE, os segundos são erros casuais, que não se repetem sistematicamente na análise estatística.

Os principais tipos de erros não-sistemáticos encontrados nas produções dos surdos soteropolitanos foram ambiguidade, construções redundantes, direcionamento do informante ao interlocutor através do uso de vocativo, falta de domínio lexical, palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença, pontuação inadequada, problemas ortográficos, problemas semântico-pragmáticos, repetição de vocábulos e sentenças iniciadas com letra minúscula.

Já no que diz respeito aos erros sistemáticos, encontramos com maior frequência a ausência de elementos gramaticais, de sinais de pontuação e de termos sintáticos; construção de frases nominais e de sentenças incompletas; construções inadequadas com tópico e

³⁸ Apesar de enfatizarmos os “erros” presentes na escrita dos sujeitos surdos, pelo fato de estes estarem relacionados ao tema da pesquisa: *Marcas da Libras e de uma Interlíngua na escrita de surdos*, é preciso ressaltar que a escrita dos surdos também apresenta coerência e que as dificuldades para aprender as regras do sistema de escrita do português não são exclusivas dos surdos. A língua não é lógica para quem a aprende; além disso, são as práticas culturais de imersão na língua que vão proporcionando o conhecimento da mesma.

comentário; estrutura sintática inadequada; falhas nas concordâncias nominal e verbal; inadequações no uso da partícula negativa; problemas na flexão verbal e na marcação do plural; troca da ordem das palavras na sentença; e uso inadequado do verbo e de alguns elementos gramaticais.

Apenas os erros sistemáticos foram considerados na nossa análise, pois, segundo Corder (1967), somente eles devem ser analisados, uma vez que são os mais apropriados para a compreensão do processo de aprendizagem de uma segunda língua.

b) Marcas da LIBRAS encontradas nos textos

Na Análise de Erros, estes são interpretados e atribuídos a diferentes causas. Uma delas é a interferências da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa. Conforme Silva (2001, p. 89),

[...] 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.

Assim, “mesmo que os surdos não tenham tido a oportunidade de aprender a língua de sinais precocemente, é nela, e não na língua processada pelo canal auditivo-oral, que a grande maioria se baseia para ler e escrever.” (GUARINELLO, 2007, p. 58) Há, portanto, interferências de uma língua de sinais na escrita de uma segunda língua pelos surdos.

Também, conforme Dechandt (2006), o processo de apreensão da escrita da Língua Portuguesa por surdos brasileiros envolve a aprendizagem de uma segunda língua. Assim, não ocorre naturalmente, mas é um processo gradual que ocorrerá com base 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. Desse modo, os equívocos são, muitas vezes, conseqüentes da associação entre a estrutura da LIBRAS e da Língua Portuguesa (em modalidade escrita).

As principais marcas da LIBRAS encontradas na escrita de surdos soteropolitanos em nossa pesquisa foram: ausência de elementos gramaticais e de sinais de pontuação, construção de frases nominais, omissão de termos sintáticos, construções inadequadas com tópico e comentário, estrutura sintática inadequada, falhas na concordância nominal e verbal, inadequações no uso da partícula negativa e problemas na flexão verbal.

c) Marcas da Interlíngua encontradas nas produções

Observa-se que alguns erros encontrados na escrita de surdos no decorrer do processo de aprendizagem de uma segunda língua não se limitam à simples transferência de estruturas de uma língua de sinais para o texto escrito. Eles são, conforme Dechandt (2006), muitas vezes, característicos de uma interlíngua, isto é, de um sistema linguístico transitório diferente da LIBRAS e da Língua Portuguesa em modalidade escrita (no caso da maioria dos surdos brasileiros), constituído por diferentes etapas e estratégias de transferência da L1, de simplificação, hipergeneralização e uso acumulativo. Ainda, de acordo com a autora, “esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia.” (DECHANDT, 2006, p. 292)

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

d) Níveis de proficiência dos informantes surdos na Língua Portuguesa (em modalidade escrita)

Constatou-se, através da frequência e tipos de erros, a existência de diferentes níveis de proficiência no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos usuários da LIBRAS.

[...] 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. (DECHANDT, 2006, p. 318)

Portanto, Dechandt (2006) ressalta a existência de três estágios sucessivos durante a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos brasileiros. Conforme a autora, num primeiro nível são predominantes as estratégias de transferências da estrutura da Língua Brasileira de Sinais para a escrita da Língua Portuguesa, havendo nenhuma ou poucas características da estrutura do português. Em um segundo nível ocorrem mesclas de elementos linguísticos da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Já em um terceiro nível, há um emprego mais consistente das regras da Língua Portuguesa, embora ainda ocorram alguns equívocos, pois “os aprendizes de segunda língua se utilizam de várias estratégias para *descobrir* a gramática da

língua-alvo, permitindo a produção de frases convergentes da língua portuguesa e gerando também sequências divergentes.” (DECHANDT, 2006, p. 318)

Assim, para a interpretação dos dados da nossa pesquisa, os informantes foram divididos em três grupos, conforme os diferentes níveis de proficiência na escrita da Língua Portuguesa apresentados por Dechandt (2006). Contudo, é válido ressaltar a existência de sub-estágios entre os três principais estágios de aprendizagem da escrita de uma segunda língua. Então, é possível que alguns de nossos informantes encontrem-se em estágios intermediários. Mas, para efeitos de simplificação, eles serão aproximados do grupo mais condizente às características de suas produções.

e) Relação entre as variáveis *sexo*, *série*, *idade* e os diferentes níveis de proficiência na escrita da Língua Portuguesa

Para constatação dos fatores que possivelmente exercem influência na segmentação dos alunos em diferentes níveis de proficiência na escrita da Língua Portuguesa, interpretamos os dados, relacionando as variáveis *sexo*, *série* e *idade* aos diferentes níveis de proficiência dos informantes na escrita da Língua Portuguesa. Tais aspectos foram descritos e tabulados em diferentes gráficos, levando-nos à confirmação da hipótese de que, embora as variáveis *série* e *idade* expliquem algumas diferenças existentes entre o nível de proficiência dos informantes em Língua Portuguesa (na modalidade escrita), elas não são, em nossa pesquisa, os fatores determinantes para a segmentação dos alunos em distintos grupos.

f) Fatores determinantes para o domínio da Língua Portuguesa (em modalidade escrita) por surdos

Conforme Guarinello (2007), “somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas.” Nesse sentido, observa-se que o domínio de uma língua de sinais é indispensável para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua. Mas, para isso, é necessária a motivação da família e do professor. Também é importante possibilitar um espaço interativo entre surdos/surdos, através da comunicação intermediada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

Certamente, “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)

A criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal. (QUADROS, 1997b, p. 109)

Todos esses aspectos analisados no decorrer da pesquisa foram indispensáveis para se chegar a uma conclusão acerca da temática investigada. Mas, é importante ressaltar que todo processo de descrição e interpretação dos dados da pesquisa contou com o auxílio dos docentes dos informantes da pesquisa, da professora Elizabeth Teixeira (orientadora deste trabalho) e, especialmente, da pesquisadora Noriko Sabanai (Mestre em Linguística Aplicada, com estudos sobre a escrita da Língua Portuguesa por surdos).

Sem dúvida, todo o caminho trilhado e a realização de todos os procedimentos metodológicos descritos neste capítulo foram fundamentais para desvendarmos as principais alterações morfossintáticas presentes na escrita inicial de surdos soteropolitanos e verificarmos se tais alterações podem ser explicadas através da interferência da estrutura gramatical da LIBRAS; e para constataremos os fatores que levam os alunos a apresentar diferentes níveis de proficiência na escrita da Língua Portuguesa. Assim, pudemos obter os resultados para os questionamentos que impulsionaram o percurso investigativo.

7 UM OLHAR ACERCA DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS SURDOS: DADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas
Olho do mesmo modo com que poderia escutar
Meus olhos são meus ouvidos
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais
Minhas mãos são bilíngues
Ofereço-lhes minha diferença
Meu coração não é surdo a nada neste duplo
mundo...

Emmanuelle Laborit

Com o objetivo de analisar o processo de aprendizagem da escrita por surdos, constatando as principais dificuldades morfosintáticas apresentadas por estes na construção de textos em Língua Portuguesa e buscando desvendar de que forma as alterações presentes na escrita dos surdos são um reflexo de interferência da Língua Brasileira de Sinais; a presente pesquisa contou com um *corpus* de 30 produções textuais de 10 alunos do CAS Wilson Lins (localizado em Salvador-BA). É válido ressaltar que todos os informantes são filhos de ouvintes; apresentam surdez bilateral, severa ou profunda, congênita ou adquirida em período pré-linguístico. Além disso, os sujeitos da pesquisa apresentam sexos distintos (masculino e feminino) e faixas etárias diferentes (de 10 a 18 anos), estavam cursando a 3ª ou 4ª séries do ensino fundamental no período da pesquisa, se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais e foram alfabetizados na escrita da Língua Portuguesa.

O presente capítulo expõe os dados encontrados nas diversas produções e tece alguns comentários acerca desses dados.

7.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS

S1 (A.F.R.S.)

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 1:

- 1 – Filho Boníto flor.
- 2 – Pai famaília trabalho.
- 3 – Mãe gosto meu Caña.
- 4 – Avo Eu Você cansado Saude.
- 5 – Sobrinho ten com criança.
- 6 – Fia Pai Bonito Anigo.
- 7 – Prina eca terra flor.
- 8 – Vovó gosta com tem.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Quem sou eu”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais integrantes de uma família. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases com as seguintes palavras: filho, pai, mãe, avô, sobrinho, tio, primo e vovó.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Filho Boníto flor.

Esta sentença foi construída sem a presença de elementos gramaticais (artigo, preposição, conjunção, verbo de ligação), aspectos necessários para o encadeamento das ideias. Observa-se também utilização inadequada de letra maiúscula no meio da frase. Mas a concordância nominal foi realizada corretamente.

Frase basicamente organizada em: substantivo + adjetivo+ substantivo.

2 – Pai famaília trabalho. (Hipótese: O pai de família trabalha.)

Também neste enunciado, verifica-se a ausência de elementos de ligação. Além disso, o substantivo foi usado no lugar da forma verbal. Ficam explícitas, ainda neste enunciado, dificuldades ortográficas (“famaília” é usado no lugar da palavra “família”).

Frase basicamente organizada em: substantivo + substantivo + verbo.

3 – Mãe * gosto meu Caña. (Hipótese: Mãe, gosto do meu Caña)

Frase curta produzida basicamente com: substantivo (mãe) + verbo da primeira conjugação - presente do indicativo (gosto) + pronome possessivo (meu) + substantivo próprio (Caña). A frase foi construída com estrutura gramatical influenciada pela LIBRAS. Porém, neste caso, nota-se que a sentença foi bem estruturada. O informante dirige-se diretamente ao interlocutor. Além disso, ocorre a coesão referencial através da elipse do sujeito. Mas o informante suprime a preposição *de* e a vírgula, que deveria ser usada (neste caso) como marcador prosódico que separa o vocativo da oração.

Como o aluno apresenta surdez severa no ouvido direito, é provável que tenha resíduo auditivo; pois faz uso do pronome possessivo “meu”, que normalmente um aluno surdo profundo (dependendo da idade), no início da alfabetização da LP escrita, não faria.

4 – Avo Eu Você cansado Saude. (Hipótese: Avô, eu e você estamos “cansados de saúde”)

Esta sentença também parece mais uma construção com vocativo. Verifica-se também que o sujeito omite os elementos gramaticais e utiliza letra maiúscula em algumas palavras postas no meio da sentença. Além disso, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o vocativo dos demais elementos da oração. Observam-se também falhas na concordância nominal e a falta de domínio no léxico (a expressão “cansados de saúde” pode ter substituído o sintagma “com problemas de saúde”). Verifica-se, ainda, nesta sentença, a coesão sequencial de progressão por continuidade temática: avô – cansado – (sem) saúde.

5 – Sobrinho ten com criança. (Hipótese: O sobrinho tem ... com criança)

Além de uma pequena inadequação ortográfica (“ten”) e da ausência do artigo no início da sentença, foi omitido um complemento no interior da frase. Também verifica-se, neste enunciado, a coesão sequencial de progressão por continuidade temática: sobrinho – criança.

6 – Fia Pai Bonito Anigo. (Tia, meu pai é bonito e amigo)

Também nesta sentença verifica-se o uso do vocativo, já que o informante dirige-se diretamente ao interlocutor. Mas é notória a ausência dos elementos de ligação e ocorrem algumas alterações ortográficas (as palavras “fia” e “anigo” são usadas, respectivamente, no lugar de “tia” e “amigo”). Além disso, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o vocativo dos demais elementos da sentença. A concordância nominal foi realizada adequadamente.

7 – Prina eca terra flor.

Esta sentença foi construída sem a presença de elementos gramaticais, o que dificulta a compreensão das ideias. Também ocorrem algumas alterações na ortografia (“prina” e “eca”).

8 – Vovó gosta com tem.

Neste caso, a concordância verbal foi realizada adequadamente, mas há dúvidas quanto ao uso do verbo adequado pelo discente (“gosta” ou “tem”). Além disso, nota-se que a preposição foi empregada erroneamente e que sentença está incompleta.

O Gráfico 1 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 1.

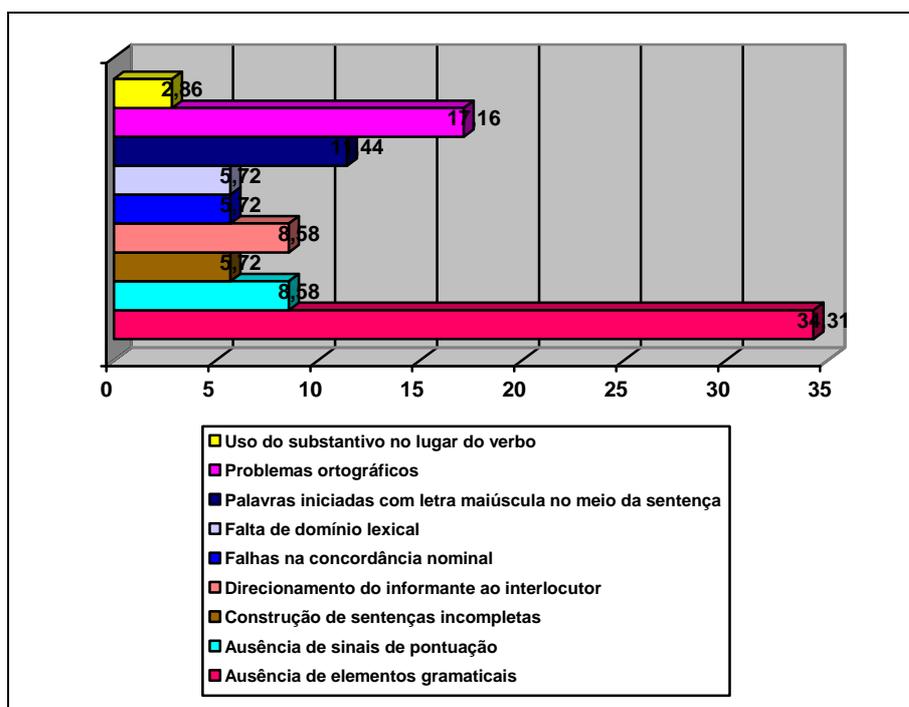


Gráfico 1: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 1

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 2:

- 1 – Eu gosto gato
- 2 – con não cobrra.
- 3 – Ávorre gosta ten Vai.
- 4 – gosta elea casa
- 5 – Porta Bom Eu
- 6 – Bola Brinca Alex.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após explanação do conteúdo, o docente solicita que o aluno desenhe três componentes sem vida e, em seguida, escreva frases com os objetos desenhados.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu gosto gato

A sentença foi adequadamente estruturada. Verifica-se também que aluno realiza corretamente a concordância verbal. Faltam apenas a preposição *de*, da regência do verbo *gostar*, e o ponto no final da sentença.

2 – con não cobrra.

Este enunciado é provavelmente uma sequência da sentença anterior, pois o sujeito parece informar que *não gosta de cobra*. Percebe-se também que a frase é iniciada com letra minúscula e através de um conectivo inadequado à sentença: “con”. Há ainda algumas falhas na ortografia de alguns vocábulos (como, “con” e “cobrra”).

3 – Ávorre * gosta ten Vai. (Hipótese: Árvore, eu gosto porque tem.../ Eu gosto da árvore porque tem...)

Nesta sentença, verifica-se a construção de uma estrutura de tópico, que parece dar continuidade à sequência de objetos que o sujeito gosta ou não. Também se verifica o uso da coesão referencial por meio da elipse do sujeito (representado por *). Na construção da segunda oração do período, na qual o sujeito sente dificuldades em inserir a forma verbal adequada para expor suas ideias. Preocupado com a forma verbal, o sujeito omite o complemento da sentença. Há também algumas falhas ortográficas e a inserção inadequada de

letra maiúscula em palavras no meio da sentença. Além disso, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificando a estrutura da sentença.

4 – **gosta elea casa** (Hipótese: Ele gosta da casa)

Verifica-se, nesta sentença, uma mudança na estrutura de sentença para VSO. Também se observa a ausência do conectivo *de*, que complementa o verbo *gostar*, e do sinal de pontuação no final da frase, a qual foi iniciada com letra minúscula.

5 – **Porta Bom Eu** (Hipótese: A porta é boa para mim)

Neste enunciado, ficam explícitas a falta da concordância nominal de gênero e a ausência dos elementos gramaticais (artigo, verbo de ligação e preposição). Há também a troca do pronome pessoal oblíquo na primeira pessoa pelo pronome pessoal do caso reto. O informante não utiliza sinal de pontuação no final da sentença.

6 – **Bola Brinca Alex.** (Hipótese: Com a bola brinca Alex.)

Nota-se, neste caso, uma mudança na estrutura de sentença para OVS. Também verifica-se a ausência do conectivo *com*, que complementa o verbo *brincar*.

O Gráfico 2 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 2.

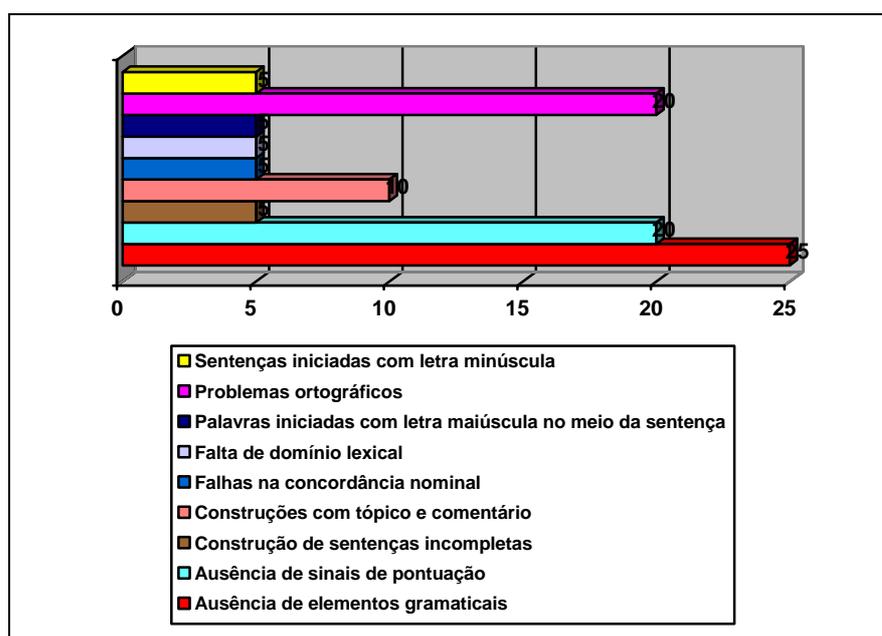


Gráfico 2: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 2

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 3:

- 1 – milho Eu tem gosto.
- 2 – Arroz doce você bao.
- 3 – canjica vai tem Sin.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Festas Juninas”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando as principais comidas típicas degustadas em tais festas. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de comidas típicas das Festas Juninas.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – **milho Eu tem gosto.** (Hipótese: Milho, eu gosto./ Eu gosto de milho.)

Este enunciado apresenta a estrutura de tópico–comentário; o que é comprovado quando o sujeito insere letra maiúscula no meio da sentença, ao iniciar o comentário. Além disso, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da frase. Também se verifica que, segundo a norma “padrão” da Língua Portuguesa, a utilização da locução *ter gosto* é inadequada.

2 – **Arroz doce você bao.** (Hipótese: Arroz doce, você é bom.)

Nesta sentença verifica-se o uso do vocativo, já que o informante dirige-se diretamente ao objeto sobre o qual fala. Assim, o aluno deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o vocativo dos demais elementos da sentença. Além disso, observa-se que o verbo de ligação foi omitido e há algumas inadequações no léxico (“você”, “bao”).

3 – **canjica vai tem Sin.** (Hipótese: Canjica, vai ter/ No São João vai ter canjica.)

Já, neste enunciado, verifica-se a sequência de tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Além disso, a frase foi iniciada

com letra minúscula e houve a elipse do adjunto adverbial. Também se verifica a flexão inadequada do verbo *ter* e uma construção redundante “vai [...] Sin”. Nesta última, o informante emprega inadequadamente letra maiúscula no meio da sentença, provavelmente para enfatizar a afirmação.

O Gráfico 3 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção nº. 3.

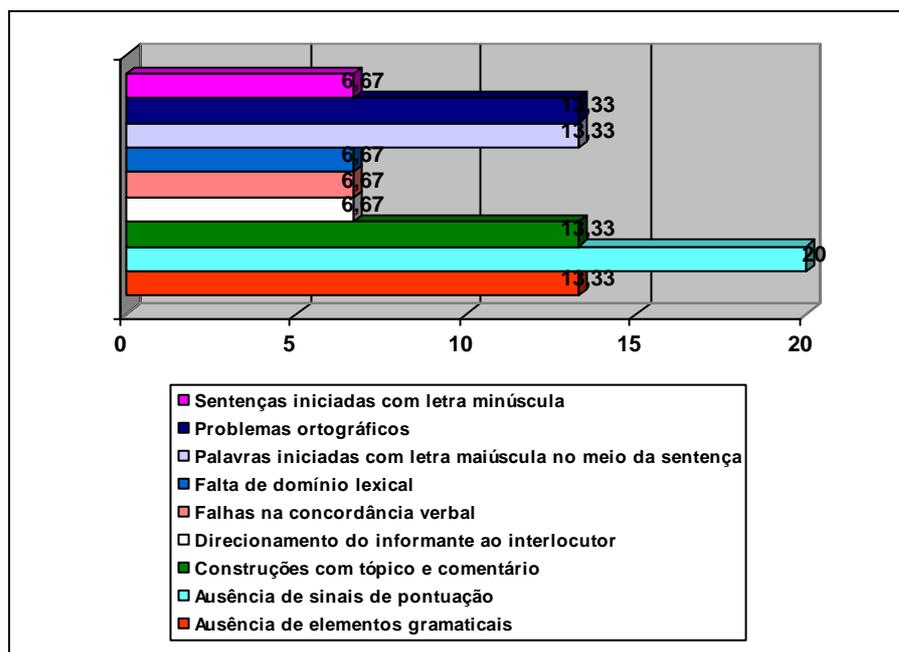


Gráfico 3: Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 3

S2 (J.V.O.B.)

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 4:

- 1 – Eu gosta pro Isabel.
- 2 – Eu gosta casa boa.
- 3 – Mamãe gosta mim.
- 4 – O carro gosta bom.
- 5 – Eu vou viajar amanhã.
- 6 – Hoje não chorvou.
- 7 – Náira não gosta sopa.
- 8 – Ester gosta não vai para.
- 9 – Eu gosto bola não pé.
- 10 – Escol gosto não criação

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após explanação do conteúdo, o docente solicita que o aluno produza frases afirmativas e negativas, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu gosta pro Isabel.**2 – Eu gosta casa boa.**

Ambas as sentenças apresentam estrutura sintática SVO, mas há problemas na flexão verbal e a ausência do conectivo *da*, que acompanha o verbo *gostar*. Na frase 1, a palavra “pro” não foi acentuada.

3 – Mamãe gosta mim.

Neste caso, o informante realiza corretamente a concordância verbal. Há também o uso da pró-forma *mim* referindo-se ao *eu* (informante). Faltou apenas o uso da preposição *de*, que rege o verbo *gostar*.

4 – O carro gosta bom. (Hipótese: O carro que eu gosto é bom)

Este enunciado já apresenta estrutura mais complexa, pois é um período composto por subordinação. No entanto, o informante omite as palavras gramaticais (conjunção “que” e o

verbo de ligação “é”). Também ocorre a elipse o sujeito da segunda oração e inadequações na concordância verbal.

5 – Eu vou viajar amanhã.

Enunciado sem problemas no que diz respeito à linguagem informal.

6 – Hoje não choveu.

A sentença negativa foi adequadamente estruturada. Há falhas apenas no registro do vocábulo “choveu”, tanto no que diz respeito à concordância verbal, quanto no que se refere à questão ortográfica.

7 – Naíra não gosta sopa.

O informante estrutura adequadamente a sentença negativa e realiza corretamente a concordância verbal; omitindo apenas a preposição *de*, da regência do verbo gostar.

8 – Ester gosta não vai para. (Hipótese: Ester não gosta de ir para...)

A sentença apresenta estrutura complexa e a ordem sintática é SVO nas duas orações. Na primeira oração, a partícula negativa foi empregada no lugar inadequado (após o verbo) e a preposição *de*, da regência do verbo *gostar*, foi omitida. Na oração subordinada, ocorre a coesão referencial por meio da elipse do sujeito. Além disso, a preposição *para*, que rege o verbo *ir* foi adequadamente inserida no enunciado; mas este não foi concluído. Há problemas na colocação do verbo *ir*.

9 – Eu gosto bola não pé.

A sentença foi estruturada coerentemente. O aluno realiza corretamente a concordância verbal, no entanto, omite a preposição *de*, que rege o verbo *gostar* e troca a posição da partícula negativa (que deveria ser posta antes do verbo).

10 – Escol gosto não criamço (Hipótese: Escola, eu não gosto porque sou criança./ Não gosto da escola porque sou criança.)

Nesta sentença, verifica-se a construção de uma estrutura de tópico, que parece dar continuidade à sequência de coisas que o sujeito gosta ou não. Também se verifica o uso da coesão referencial por meio da elipse do objeto indireto na primeira oração e do sujeito na construção da segunda oração do período. Além disso, o informante deveria ter usado a

vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificando a estrutura sintática da sentença. A partícula negativa encontra-se em posição inadequada (deveria anteceder o verbo) e os elementos gramaticais são omitidos (conectivo “porque” e verbo de ligação “sou”). Observa-se ainda que o informante apresenta algumas dificuldades ortográficas; utilizando, ao invés de “escola” e “criança”, “escol” e “criamço”. Neste último vocábulo, fica evidente que o aluno também apresenta dificuldades no que diz respeito à marcação de gênero.

O Gráfico 4 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 4.

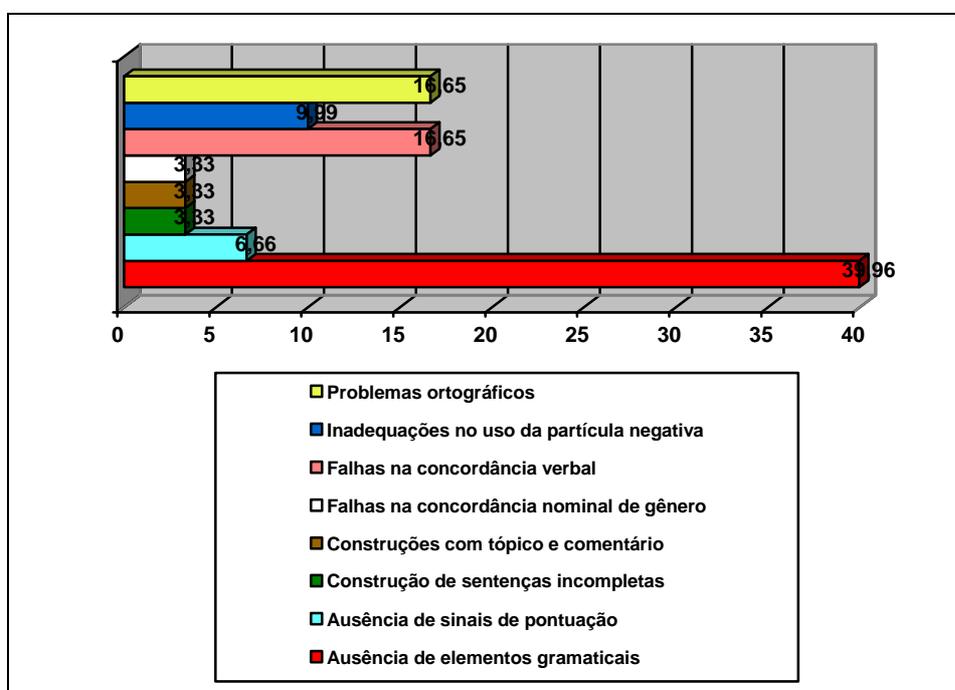


Gráfico 4: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 4

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 5:

- 1 – Eu São João goto João bom.
- 2 – Eu na festa de São João não gosto do forro e nei da quadrilha.
- 3 – Ester gosta do forró de andar de Jegue e da soltar balão
- 4 – Eu João gosto muito de molho e foqueira e bomba no São João.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após a leitura e comentário de texto sobre o São João, o docente solicita que o aluno produza frases contendo as seguintes palavras: São João, quadrilha, milho, jegue, festa, balão, forró e fogueira.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu São João goto João bom. (Hipótese: Eu gosto de São João, porque São João é bom)

Observa-se que, na primeira oração deste enunciado, o verbo (que apresenta concordância adequada) trocou de posição com o objeto (que não foi introduzido pela preposição *de*). Então, a estrutura da primeira oração é SOV. Além disso, o aluno realiza a coesão sequencial por encadeamento através do emprego de uma oração explicativa. No entanto, o conetivo foi omitido, assim como o verbo de ligação.

2 – Eu na festa de São João não gosto do forro e nei da quadrilha. (Hipótese: Eu, na festa de São João, não gosto do forró e nem da quadrilha.)

A sentença foi bem estruturada. O verbo foi corretamente flexionado e a partícula negativa foi usada adequadamente, assim como os conectivos necessários para o encadeamento das ideias (“na”, “de”, “do”, “da”, “e”, “nem”). Faltou apenas o uso das vírgulas (como marcador prosódico) para separar o adjunto adverbial e há inadequações no léxico (“forro”, “nei”).

3 – Ester gosta do forró de andar de Jegue e da soltar balão (Hipótese: Ester gosta do forró, de andar de jegue e de soltar balão.)

A sentença foi produzida de forma bastante coerente. O discente constrói um período composto por coordenação e a subordinação, e realiza a concordância correta dos verbos. Os

conectivos foram adequadamente utilizados, com exceção do uso equivocado da contração *da* no lugar da preposição *de*. Faltou também o uso da vírgula.

4 – Eu João gosto muito de molho e foqueira e bomba no São João. (Hipótese: Eu, João, gosto muito de molho e fogueira e bomba no São João)

Enunciado bem construído semântica e sintaticamente. Faltou o uso das vírgulas (como marcador prosódico) para separar o aposto. Além disso, a primeira conjunção aditiva poderia ter sido substituída por uma vírgula. Também houve uma pequena falha ortográfica (“foqueira” no lugar de “fogueira”).

O Gráfico 5 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 5.

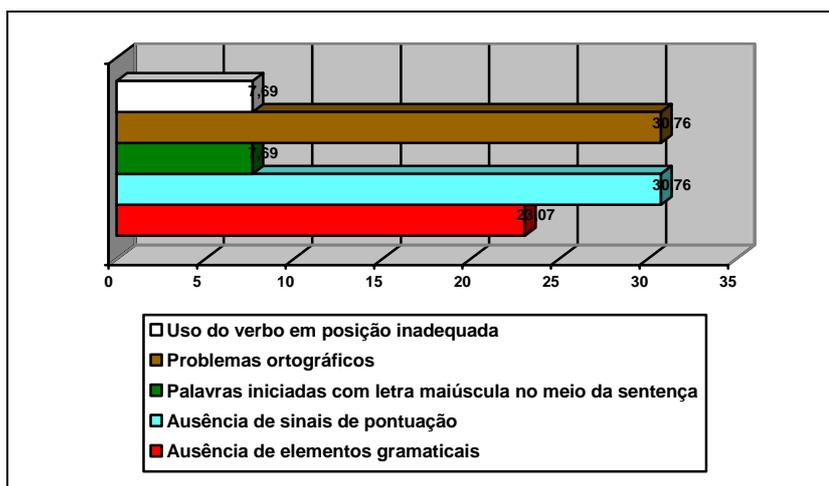


Gráfico 5: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 5

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 6:

- 1 – O coelho é branco.
- 2 – Na páscoa eu ganhei um ovo.
- 3 – Jesus é nosso vida.
- 4 – Tenho dois ovos de chocolate que tia e vovo compro

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após a leitura e comentário de texto sobre a Páscoa, o docente solicita que o aluno produza frases contendo as seguintes palavras: coelho, páscoa, Jesus, ovo e chocolate.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – O coelho é branco.**2 – Na páscoa eu ganhei um ovo.**

As sentenças não apresentam problemas.

3 – Jesus é nosso vida.

O enunciado apresenta apenas uma falha no que diz respeito à concordância nominal: “nosso vida”.

4 – Tenho dois ovos de chocolate que tia e vovo compro (Hipótese: Tenho dois ovos de chocolate que minha tia e vovó compraram.)

A sentença foi adequadamente estruturada, mas há falhas na concordância verbal. A concordância nominal é perfeita e foram usados conectivos necessários para o encadeamento das ideias. Mas observa-se a ausência do pronome possessivo

O Gráfico 6 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 6.

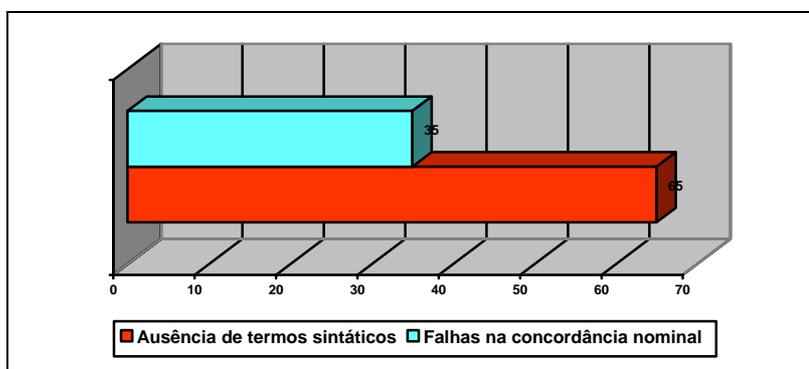


Gráfico 6: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 6

S3 (E.S.S.)**PRODUÇÃO ESCRITA nº. 7:**

- 1 – Eu Ester gosta de Naira
- 2 – Eu gosta de água
- 3 – Eu gosta de jogos
- 4 – Eu gostas de Deus
- 5 – O sol é bom
- 6 – lixo na rua não
- 7 – fica descalço não
- 8 – água suja não
- 9 – não pode fi ca de nal
- 10 – não pode fica no rua

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após explanação do conteúdo, o docente solicita que o aluno produza frases afirmativas e negativas, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

DESCRIÇÃO DO ENUNCIADO:**1 – Eu Ester gosta de Naira**

Neste enunciado, a aluna utiliza a estrutura sintática SVO e insere adequadamente a preposição *de*, que rege o verbo *gostar*. Mas há problemas na concordância verbal e faltou o uso das vírgulas, para separar o aposto.

2 – Eu gosta de água**3 – Eu gosta de jogos****4 – Eu gostas de Deus**

Nestas sentenças, a estrutura sintática (SVO) e as palavras empregadas são bem semelhantes. Não há erros ortográficos e o conectivo *de* foi adequadamente empregado. Há apenas dificuldades do informante no que diz respeito à concordância verbal.

5 – O sol é bom

Enunciado sem problemas.

6 – lixo na rua não (Hipótese: Não pode jogar lixo na rua.)

7 – fica descalço não (Hipótese: Não pode ficar descalço.)

8 – água suja não (Hipótese: Não pode beber água suja.)

Estas sentenças são coerentes, mas foram iniciadas com letra minúscula e apresentam alguns problemas sintáticos. O sujeito e os verbos principais ou locuções verbais foram omitidos, e a partícula negativa foi deslocada para o final das sentenças (o que não é adequado na língua portuguesa).

9 – não pode fi ca de nal (Hipótese: Não pode ficar de mal.)

10 – não pode fica no rua (Hipótese: Não pode ficar na rua.)

Nestes casos, a partícula negativa já se encontra em posição adequada. Mas o sujeito foi omitido e há algumas falhas na flexão verbal (“fica” ao invés de “ficar”) e na concordância nominal (“no rua” no lugar de “na rua”). Além disso, as sentenças foram iniciadas com letra minúscula e há inadequações ortográficas: “nal” ao invés de “mal”.

O Gráfico 7 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 7.

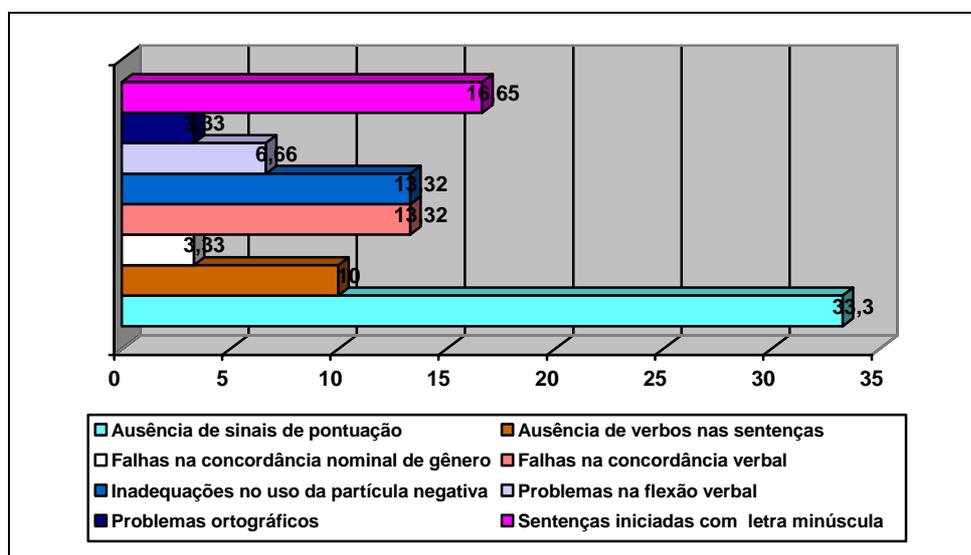


Gráfico 7: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 7

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 8:

- 1 – A Eu gosto de você vida
- 2 – A Eu gosto de você irmã
- 3 – A Eu gosto de você vida Mãe

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após explanação do conteúdo, o docente solicita que o aluno desenhe três componentes sem vida e, em seguida, escreva frases com os objetos desenhados.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

- 1 – A Eu gosto de você vida**
- 2 – A Eu gosto de você irmã**
- 3 – A Eu gosto de você vida Mãe**

Parece que o discente não compreendeu bem a tarefa proposta, pois repete a palavra *vida*. Além disso, observa-se que enunciados apresentam outros vocábulos repetitivos e estrutura sintática semelhante (SVO). Os verbos foram corretamente flexionados e a preposição *de*, que rege o verbo *gostar*, foi adequadamente empregada. Mas a informante usou de maneira equivocada o artigo *a* antes do pronome pessoal do caso reto na primeira pessoa do singular. Além disso, direciona-se diretamente à pessoa ou coisa sobre a qual fala. Assim, faltou o uso das vírgulas (como marcador prosódico) para separar os vocativos *vida*, *irmã* e *mãe*. Este último vocábulo foi registrado com letra maiúscula, o que demonstra que a aluna ainda apresenta algumas dificuldades para diferenciar substantivos comuns e próprios. Não foram usados sinais de pontuação nas diferentes sentenças.

O Gráfico 8 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 8.

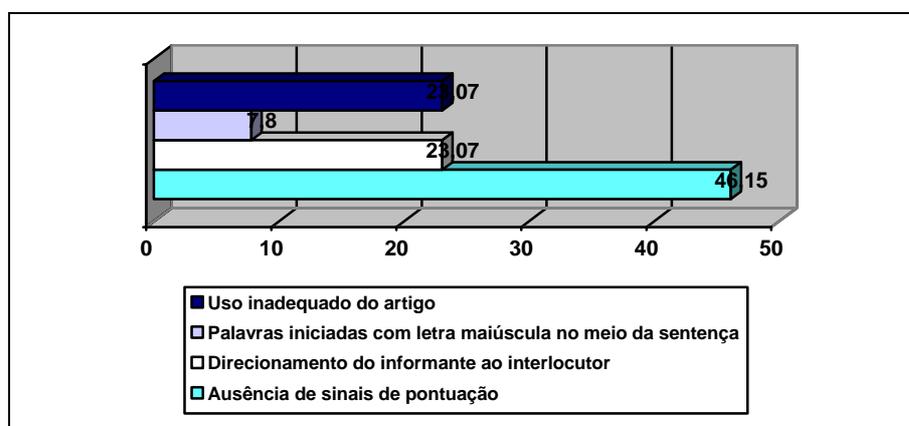


Gráfico 8: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 8

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 9:

- 1 – A pipoca é boa.
- 2 – Eu gosto de bolo.
- 3 – Eu gosto de milho bom.
- 4 – Eu gosto de amdoim.
- 5 – A canjica é muito gostosa
- 6 – Pé-de-moleque gosto.
- 7 – Eu gosto pamanha gostosa bom.
- 8 – Adoro milho cozido e assado.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após a leitura e comentário de texto sobre as comidas típicas das Festas Juninas, o docente solicita que o aluno produza frases contendo as seguintes palavras: pipoca, milho, amendoim, cocada, bolo, pé-de-moleque, canjica e pamonha.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

- 1 – A pipoca é boa.**
- 2 – Eu gosto de bolo.**
- 5 – A canjica é muito gostosa**
- 8 – Adoro milho cozido e assado.**

Enunciados sem problemas semânticos, nem sintáticos.

- 3 – Eu gosto de milho bom.** (Hipótese: Eu gosto de milho porque é bom).

A sentença foi bem estruturada e a informante realizou a concordância nominal e verbal de forma correta. Também a preposição *de*, que rege o verbo *gostar* foi adequadamente empregada. Além disso, a aluna realiza a coesão sequencial por encadeamento através do emprego de uma oração explicativa. No entanto, o conetivo e o verbo de ligação foram omitidos.

- 4 – Eu gosto de amdoim.**

Neste enunciado há apenas inadequações ortográficas (“amdoim” ao invés de “amendoim”).

6 – Pé-de-moleque gosto. (Pé-de-moleque, eu gosto./ Eu gosto de pé-de-moleque)

Neste enunciado, verifica-se a sequência de tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Além disso, ocorre a coesão referencial através da elipse do sujeito. O verbo foi adequadamente flexionado.

7 – Eu gosto pamonha gostosa bom. (Hipótese: Eu gosto de pamonha porque é gostosa e boa).

Esta sentença apresenta estrutura sintática SVO. O verbo foi adequadamente flexionado, mas os elementos gramaticais (a preposição *de*, a conjunção explicativa *porque*, o verbo de ligação *é* e a conjunção aditiva *e*) foram omitidos. Há falhas na concordância nominal e na ortografia de algumas palavras. Ex.: “pamonha bom”. Também ocorre uma redundância no enunciado “gostosa e boa”.

O Gráfico 9 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 9.

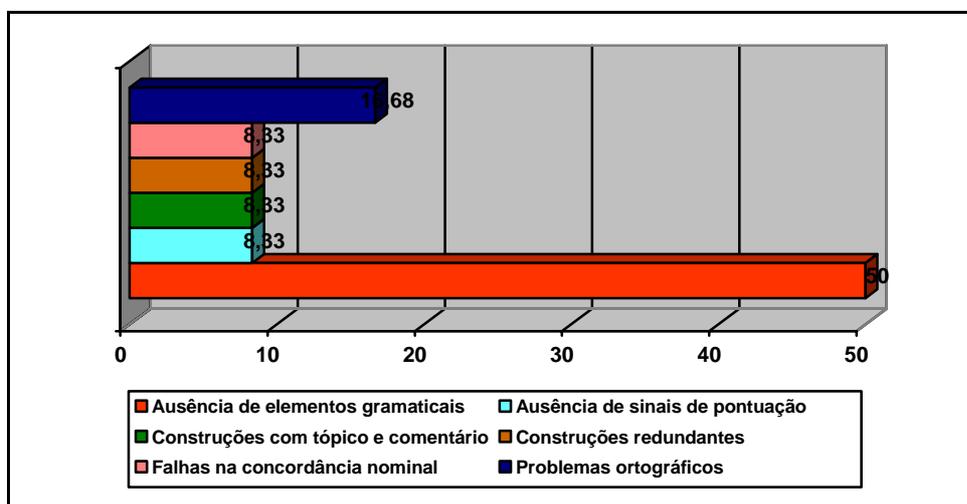


Gráfico 9: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 9

S4 (R.F.M)

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 10:

- 1 – A borracha é de Rafael
- 2 – O certidão é da eu Raiane
- 3 – O copo é da Bonita
- 4 – O peixe é do Silvana

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após explanação do conteúdo, leitura e análise de texto em LIBRAS; o docente solicita que o aluno produza frases contendo as seguintes palavras: borracha, peixe, copo e certidão.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – A borracha é de Rafael

Enunciado sem problemas.

2 – O certidão é da eu Raiane (Hipótese: A certidão é de Raiane./ A certidão é minha)

Há falhas na concordância nominal de gênero (“o certidão” ao invés de “a certidão”) e dúvidas do informante no que diz respeito à inserção do objeto indireto na sentença (da Raiane X eu X minha). Ocorre também o uso inadequado da contração *da* ao invés da preposição *de*.

3 – O copo é da * Bonita

A sentença apresenta estrutura SVO e adequada concordância verbal e nominal. Mas ocorre a elipse do substantivo – núcleo do objeto indireto – (representado por *), possivelmente confundido com o adjetivo “Bonita”.

4 – O peixe é do Silvana

A sentença foi estruturada de maneira pertinente. Há apenas o uso inadequado da contração *do* ao invés da preposição *de*. Tal aspecto denota também as dificuldades do

informante em relação à concordância nominal de gênero. Esta sentença, assim como as anteriores, não apresenta sinais de pontuação.

O Gráfico 10 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 10.

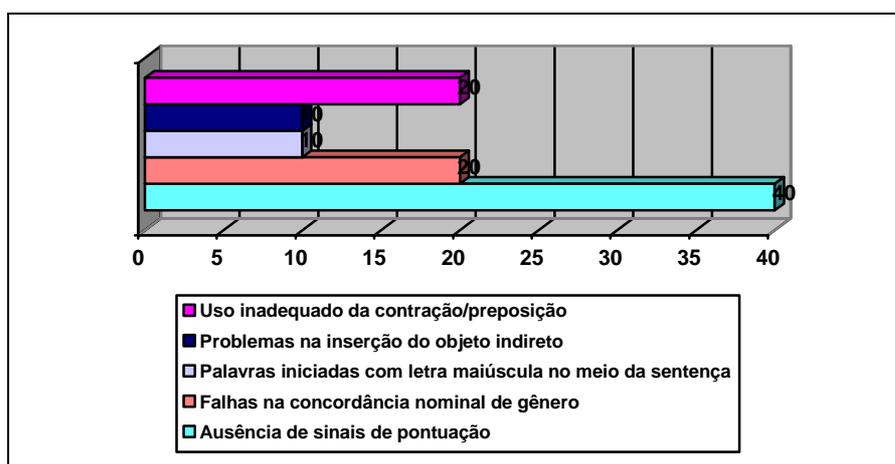


Gráfico 10: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 10

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 11:

- 1 – Eu gosto de São João
- 2 – É para gosta balão
- 3 – É muito como bandeirola
- 4 – rua

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após a leitura e comentário de texto sobre o São João, o docente solicita que o aluno produza frases contendo as seguintes palavras: São João, balão, bandeirola e rua.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu gosto de São João

Enunciado sem problemas sintáticos.

2 – É para gosta balão (Hipótese: No São João é para * soltar balão)

Esta sentença dá continuidade às ideias contidas no enunciado anterior. Mas o adjunto adverbial (objeto indireto da frase 1) foi omitido, assim como o sujeito*, e usou-se o verbo “gosta” ao invés de “soltar”, o que comprova a falta de domínio do léxico pelo informante. Observa-se, assim, que o enunciado apresenta coerência e coesão.

3 – É muito * como bandeirola. (Hipótese: São João é muito * como bandeirola)

Esta frase, assim como a 2, também dá sequência às ideias apresentadas na sentença 1. Verifica-se a omissão do adjetivo no interior da sentença.

4 – rua (Hipótese: na rua)

Continuação da frase anterior, o que justifica a utilização de letra minúscula no início da sentença. Faltou o uso da contração *na*, indispensável ao adjunto adverbial de lugar citado.

O Gráfico 11 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 11.

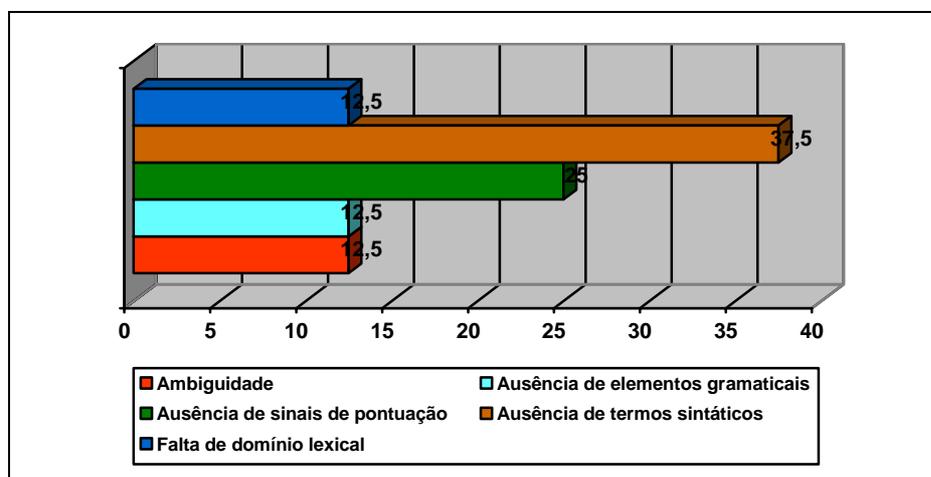


Gráfico 11: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 11

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 12:

- 1 – Maria Isabel
- 2 – gosto te amo
- 3 – amiga Bonita
- 4 – Beijos
- 5 – Eu te amo
- 6 – Amor
- 7 - fala

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Bilhete produzido espontaneamente pela discente para a professora.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

O bilhete foi adequadamente estruturado sintática e semanticamente. Inicialmente, o informante indicou o nome do destinatário:

1 – Maria Isabel

Em seguida, no corpo do texto, a aluna explicita o assunto.

2 – gosto te amo (Hipótese: Eu gosto de você. Te amo.)

3 – amiga Bonita (Hipótese: Você é uma amiga bonita)

Nestas sentenças, ficam evidentes os sentimentos da discente pela professora. Mas as sentenças são iniciadas com letra minúscula e alguns termos da oração são omitidos: o sujeito (em todas as orações); o objeto indireto (na primeira oração); o verbo de ligação e o artigo indefinido (na última oração).

Ao final do bilhete, a discente despede-se, de maneira adequada, utilizando palavras que expressam carinho.

4 – Beijos

5 – Eu te amo

6 – Amor

É válido enfatizar que a palavra contida na linha 6 dá continuidade ao que é escrito na linha 5.

7 – fala (Hipótese: Escreve-me.)

Neste caso também foram omitidos alguns elementos da sentença: sujeito e objeto indireto.

É válido enfatizar que faltou a assinatura do remetente no final do bilhete.

O Gráfico 12 registra, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 12.

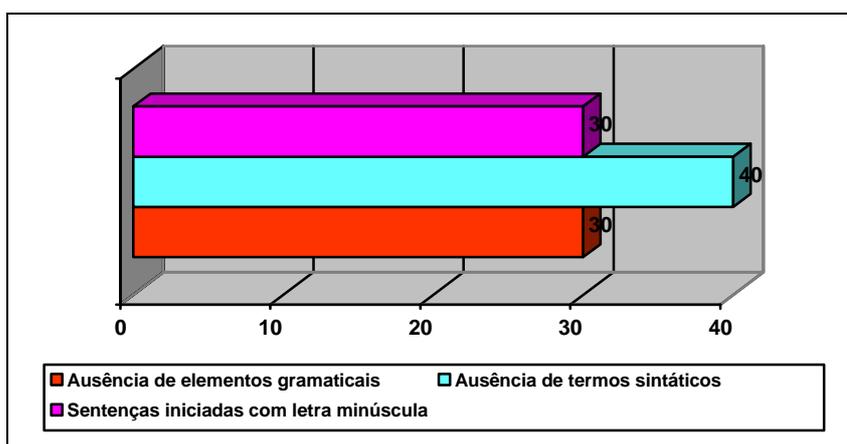


Gráfico 12: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 12

S5 (S.A.M.)**PRODUÇÃO ESCRITA nº. 13:**

- 1 – O filho é bonita.
- 2 – O pai é gosto.
- 3 – A Mãe é bom.
- 4 – A avó é gosto.
- 5 – A sobrinho é boa.
- 6 – A tio é bom bonito.
- 7 – A primo é gosto bom.
- 8 – A vovó é gosto boa.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Quem sou eu”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais integrantes de uma família. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases com as seguintes palavras: filho, pai, mãe, avô, sobrinho, tio, primo e vovó.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – O filho é bonita.

3 – A Mãe é bom

5 – A sobrinho é boa.

Na produção destas sentenças, usou-se a mesma estrutura sintática: sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito. No entanto, verificam-se alguns problemas no que diz respeito à concordância de gênero. Ex.: “filho bonita”, “mãe bom” e “a sobrinho boa” ao invés de “filho bonito”, “mãe boa” e “o sobrinho bom”.

2 – O pai é gosto. (Hipótese: Pai, eu gosto./ Eu gosto do pai.)

4 – A avó é gosto. (Hipótese: Avó, eu gosto./ Eu gosto da avó.)

Já nestas sentenças a concordância nominal de gênero foi adequadamente realizada (“o pai”, “a avó”). Mas, embora o informante tenha usado o verbo de ligação, assim como nas

demais sentenças da produção nº. 13, este foi empregado erroneamente; visto que semanticamente as sentenças foram estruturadas em tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Também ocorre a elipse das contrações *do* (na sentença 2) e *da* (na sentença 4), bem como do sujeito *eu* em ambos os enunciados.

6 – A tio é bom bonito.

Esta sentença foi adequadamente construída conforme a estrutura: sujeito + verbo + predicativo do sujeito. No entanto, verificam-se problemas na concordância nominal (“a tio” ao invés de “o tio”) e a ausência da conjunção aditiva *e*.

7 – A primo é gosto bom. (Primo, eu gosto porque ele é bom./ Eu gosto do primo porque ele é bom.)

8 – A vovó é gosto boa. (Vovó, eu gosto porque ela é boa./ Eu gosto da vovó porque ela é boa.)

Como nas sentenças 2 e 4, embora o informante tenha usado o verbo de ligação, este foi empregado equivocadamente; visto que semanticamente as sentenças foram estruturadas em tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Também ocorre a elipse das contrações *do* (na sentença 7) e *da* (na sentença 8), bem como do sujeito *eu* na primeira oração de ambos os enunciados; e da conjunção explicativa e do sujeito *ele/ela*, na segunda oração de cada sentença. Ainda é válido ressaltar que a sentença 7 apresenta falhas na concordância nominal de gênero (“a primo” ao invés de “o primo”).

O Gráfico 13 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 13.

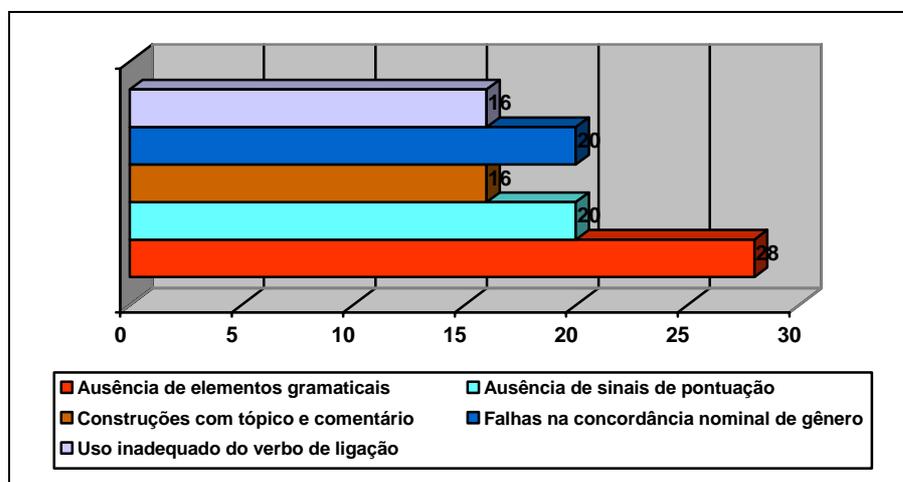


Gráfico 13: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 13

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 14:

- 1 – A árvore é bonita.
- 2 – A flor é bom bonita.
- 3 – A borboleta é eu gosto.
- 4 – O sol é bonita boa.
- 5 – O casa é bonita.
- 6 – O bola é bom.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Após explanação do conteúdo, o docente solicita que o aluno desenhe três componentes sem vida e, em seguida, escreva frases com os objetos desenhados.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – A árvore é bonita.

Este enunciado, assim como a maior parte das sentenças contidas na produção nº. 14, foi construída com base na estrutura: sujeito + verbo + predicativo do sujeito. A concordância nominal foi adequadamente realizada, mas há problemas ortográficos no registro da palavra “árvore”.

2 – A flor é bom bonita. (Hipótese: A flor é boa e bonita.)

4 – O sol é bonita boa. (Hipótese: O sol é bonito e bom.)

Nestas sentenças, ficam evidentes alguns problemas na concordância nominal de gênero (“flor bom” e “sol bonita e boa” ao invés de “flor boa” e “sol bonito e bom”). Faltou ainda o uso da conjunção aditiva: *e*. Além disso, observa-se o uso de vocábulos repetitivos.

3 – A borboleta é eu gosto. (Hipótese: Borboleta, eu gosto./ Eu gosto da borboleta.)

Neste caso, ocorre uma construção sintática com tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Também ocorre a elipse da contração *da* e não era necessário o uso do verbo de ligação.

5 – O casa é bonita.

6 – O bola é bom.

Estas sentenças apresentam estrutura simples, mas contêm alguns problemas na concordância nominal de gênero (“o casa” e “o bola bom” ao invés de “a casa” e “a bola boa”).

O Gráfico 14 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 14.

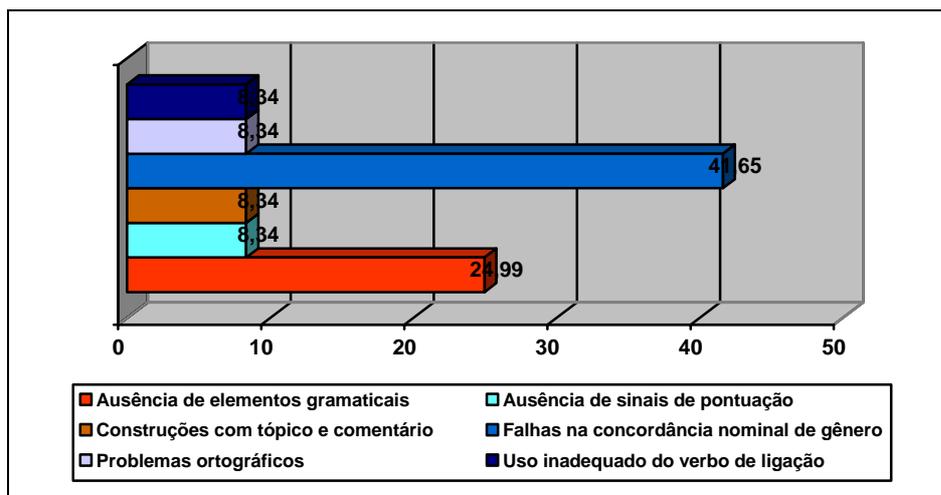


Gráfico 14: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 14

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 15:

- 1 – Eu milho é gosta.
- 2 – Eu pipoca é bom.
- 3 – Eu amendoim é gosto.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Festas Juninas”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando as principais comidas típicas degustadas em tais festas. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de comidas típicas das Festas Juninas.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu milho é gosta. (Hipótese: Eu gosto de milho)

3 – Eu amendoim é gosto. (Hipótese: Eu gosto de amendoim.)

Embora a informante tenha usado o verbo de ligação, este foi empregado equivocadamente. As frases apresentam estrutura sintática SOV, o que não é adequado na Língua Portuguesa. Além disso, a preposição *de*, que rege o verbo *gostar*, foi omitida em ambas as sentenças. Há também algumas falhas na concordância verbal (“eu gosta” ao invés de “eu gosto”).

2 – Eu pipoca é bom.

Há duas possibilidades de interpretação desta sentença.

- A pipoca é boa.

Neste caso, além das falhas na concordância nominal (“pipoca bom” ao invés de “pipoca boa”), o pronome pessoal do caso reto *eu* é empregado incorretamente no lugar do artigo indefinido *a*.

- Eu gosto de pipoca porque é bom.

Já neste caso, verifica-se a ausência do verbo *gostar* e da preposição que o rege, bem como da conjunção explicativa.

O Gráfico 15 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 15.

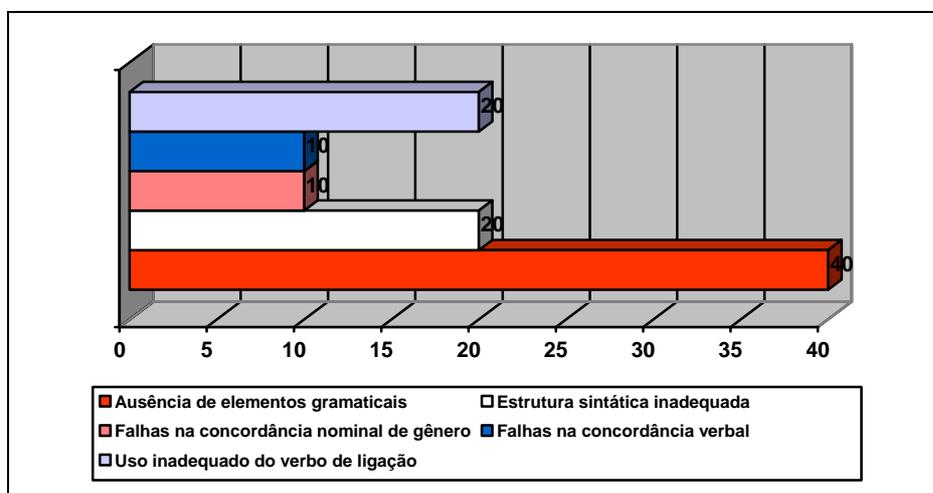


Gráfico 15: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 15

S6 (C.J.)

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 16:

- 1 – Oi tudo bem?
- 2 – Tudo bom.
- 3 – atrasado por que?
- 4 – ônibus atrasado engne
- 5 – Tudo
- 6 – Ela amigo apresentar
- 7 – Tudo bom?
- 8 – Nome você
- 9 – Eu nome M-A-R-L-E-N-E sinal?
- 10 – Você N-E-L-S-O-N sinal
- 11 – Eu nome

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, os alunos assistem a um vídeo contendo um diálogo em LIBRAS. Posteriormente, o diálogo é realizado em sala de aula, através da sinalização em LIBRAS e, por fim, transcrito pelos discentes.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Oi tudo bem? (Hipótese: Oi, tudo bem?)

2 – Tudo bom.

Enunciados coerentes. Faltou apenas o uso da vírgula na frase nº. 1.

3 – atrasado por que? (Hipótese: Por que você está atrasado?)

A frase apresenta coerência, mas o sujeito e o verbo de ligação não foram explicitados. Além disso, a partícula interrogativa deslocou-se para o final da sentença, o que pode ocorrer também na Língua Portuguesa, mas não é a forma mais comum. Verifica-se ainda que a sentença foi iniciada com letra minúscula.

4 – ônibus atrasado engne (Hipótese: Porque o ônibus está atrasado.)

Também nesta frase, iniciada com letra minúscula, verifica-se que alguns elementos foram omitidos: o pronome interrogativo, o artigo definido e o verbo de ligação. No final da

sentença, encontra-se uma palavra (“engne”) que não pertence à Língua Portuguesa, provavelmente uma tentativa de escrever o nome da pessoa com quem a personagem dialoga. No entanto, nota-se que apesar de alguns problemas a frase apresenta sentido e que o verbo principal foi flexionado adequadamente.

5 – Tudo (Hipótese: Tudo bem.)

Sentença incompleta.

6 – Ela amigo apresentar (Hipótese: Ela é minha amiga. Deixe-me apresentar-lhe.)

Esta sentença, além de não apresentar o verbo de ligação e o pronome possessivo, contém problemas na concordância nominal de gênero (Usa-se “ela amigo” ao invés de “ela amiga”). O vocábulo “apresentar” compõe nova oração, aspecto que não ficou explícito na construção.

7 – Tudo bom?

Enunciado sem problemas.

8 – Nome você (Hipótese: Qual é seu nome?)

Neste enunciado, foi omitida a partícula e o sinal interrogativo, bem como a cópula de ligação. Além disso, o pronome pessoal de segunda pessoa “você”, foi utilizado no lugar do pronome possessivo de segunda pessoa “seu”. Também se observa que o pronome foi utilizado após o substantivo, o que não ocorre na Língua Portuguesa.

9 – Eu nome M-A-R-L-E-N-E sinal? (Hipótese: Meu nome é Marlene e meu sinal é *)

Também nesta sentença o pronome pessoal (neste caso, “eu”) foi utilizado no lugar do pronome possessivo (“meu”). Percebe-se também que o verbo de ligação não foi explicitado, bem como a conjunção aditiva e o pronome possessivo da segunda oração.

10 – Você N-E-L-S-O-N sinal (Hipótese: E você? N-E-L-S-O-N. Sinal *)

Neste enunciado, duas partes do diálogo foram reduzidas a uma fala. Faltou também o acréscimo da conjunção aditiva para sequenciar a fala anterior e o uso dos sinais de pontuação.

11 – Eu nome

O enunciado da maneira como foi redigido parece não apresentar relação com as demais sentenças do diálogo.

O Gráfico 16 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção nº. 16.

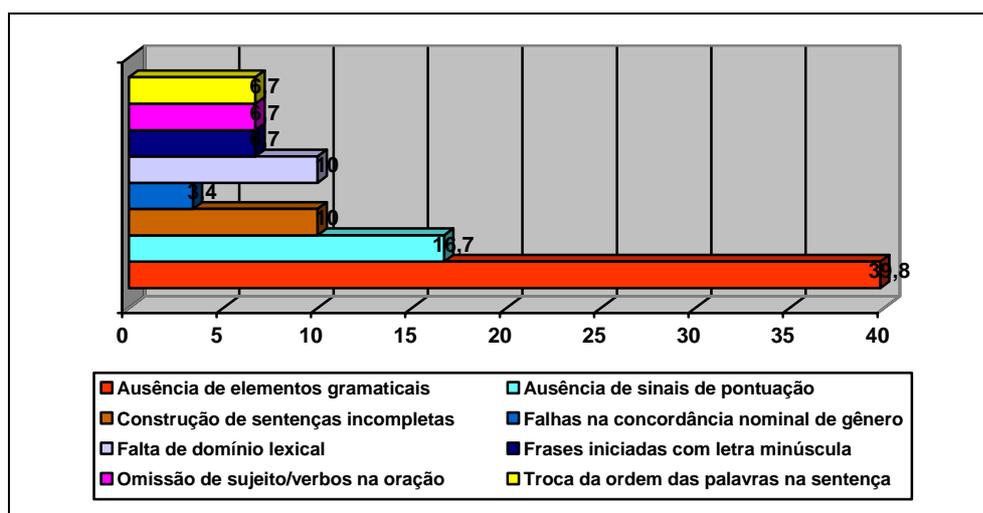


Gráfico 16: Principais problemas encontrados na produção escrita nº. 16

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 17:

- 1 – Eu amor é coração de saúde é você bom.
- 2 – Eu rins, baço, coração de você é Pulmões bom.
- 3 – Eu você pulmões é bom de uretra e Estomago.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “O corpo humano”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais órgãos do corpo humano. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de órgãos do corpo humano.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu amor é coração de saúde é você bom. (Hipótese: Meu amor é o coração, dá saúde. Você (coração) é bom.)

Analisando esta construção, verifica-se que o pronome pessoal do caso reto na primeira pessoa do singular (“eu”) foi utilizado no lugar do pronome possessivo (“meu”). Também se constata a ausência do artigo definido *o* e a falta de domínio vocabular, quando o informante troca o verbo “dá” pela partícula “de”. Outro aspecto verificado é que o informante direciona-se diretamente ao objeto ou coisa sobre a qual fala (o coração). Além disso, faltaram alguns sinais de pontuação no decorrer da sentença e o verbo de ligação foi inserido em local inadequado.

2 – Eu rins, baço, coração de você é Pulmões bom. (Hipótese: Eu tenho rins, baço e um coração que é seu. Pulmões é bom.)

Neste enunciado observa-se a omissão do verbo *ter*. Também se notam alguns problemas na construção do trecho “coração de você”. Houve, neste trecho, a substituição do pronome possessivo “seu” pelo pronome pessoal “eu” (o que explicita o direcionamento do informante ao interlocutor) e a troca da conjunção “que” pela preposição “de”. Além disso, o verbo de ligação foi inserido no lugar errado e faltou o uso de alguns sinais de pontuação no decorrer da sentença, o que é necessário para o encadeamento das ideias.

3 – Eu você pulmões é bom de uretra e Estomago. (Hipótese: Eu e você temos pulmões bons, uretra e estômago.)

Nesta sentença, verifica-se a ausência do verbo *ter* e da conjunção *e*. Também nota-se a equivocada inserção de palavras com letra maiúscula no meio da sentença e o uso inadequado do verbo de ligação “é” e da preposição “de” no decorrer do enunciado.

O Gráfico 17 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º. 17.

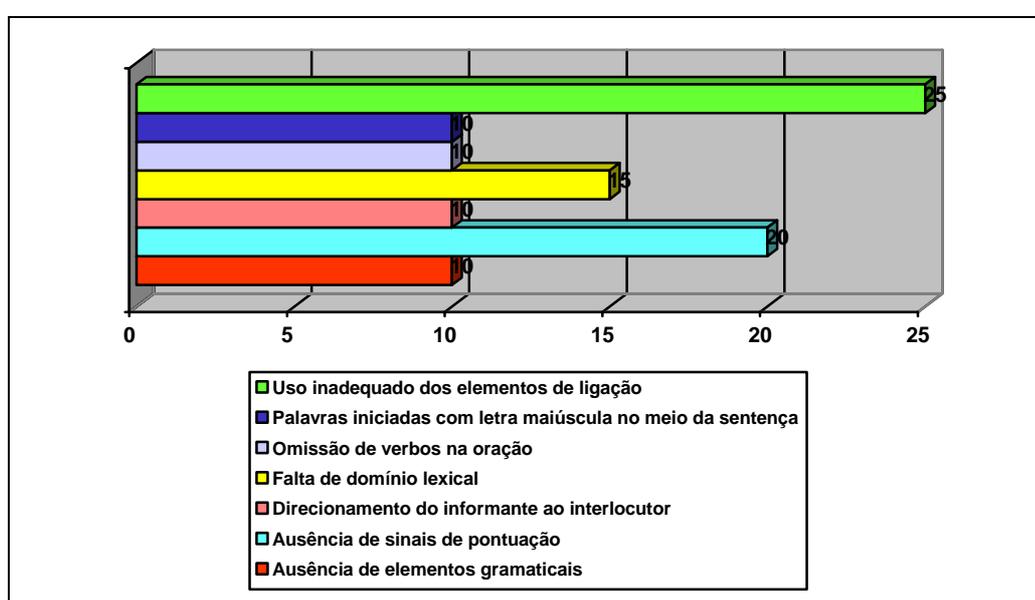


Gráfico 17: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º. 17

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 18:

- 1 – Eu tenho certidão de Nascimento
- 2 – Registro de óbito
- 3 – Eu sou estudante e tenho carteira de estudante
- 4 – Eu tenho Não
- 5 – Eu tenho filho de família
- 6 – Habilitação
- 7 – Eu tenho tem carteira de trabalho
- 8 – Eu tenho tem Passaporte
- 9 – Eu tenho tem carteira de identidade

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha um texto contendo o nome de alguns documentos pessoais, através da sinalização em LIBRAS. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto em LIBRAS. Após isso, os alunos preenchem uma cruzadinha e produzem algumas frases contendo nomes de documentos, com base em gravuras.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu tenho certidão de Nascimento

Enunciado sem problemas sintáticos nem semânticos. Observa-se apenas a inserção inadequada de letra maiúscula no meio da sentença e a ausência do ponto no final da frase.

2 – Registro de óbito

6 – Habilitação

Nestes casos, o aluno não construiu uma frase, apenas nomeou a gravura.

3 – Eu sou estudante e tenho carteira de estudante

Enunciado sem problemas sintáticos e semânticos. Faltou apenas o ponto no final da sentença.

4 – Eu tenho Não. (Hipótese: Eu não tenho diploma.)

Neste caso, o nome da gravura (diploma) foi omitido e a partícula negativa foi deslocada para o final das sentenças (o que não é adequado na Língua Portuguesa). Há ainda a inadequada inserção de letra maiúscula no meio da sentença; provavelmente buscando destacar a negação.

5 – Eu tenho filho de família (Hipótese: Eu sou filho de família.)

Como o informante não possui filhos, o mais provável é que ele tenha empregado equivocadamente o verbo “tenho”, o que indica a falta de domínio lexical. Ainda faltou o ponto no final da sentença.

7 – Eu tenho tem carteira de trabalho

8 – Eu tenho tem Passaporte

9 – Eu tenho tem carteira de identidade

Nestas sentenças, a estrutura sintática é SVO e as palavras empregadas são bem semelhantes. Não há erros ortográficos, mas o discente apresenta dificuldades na concordância verbal, empregando dois modelos verbais: “tenho” e “tem”. Observa-se também a inserção inadequada de letra maiúscula no meio da sentença e a ausência do ponto no final das frases.

O Gráfico 18 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 18.

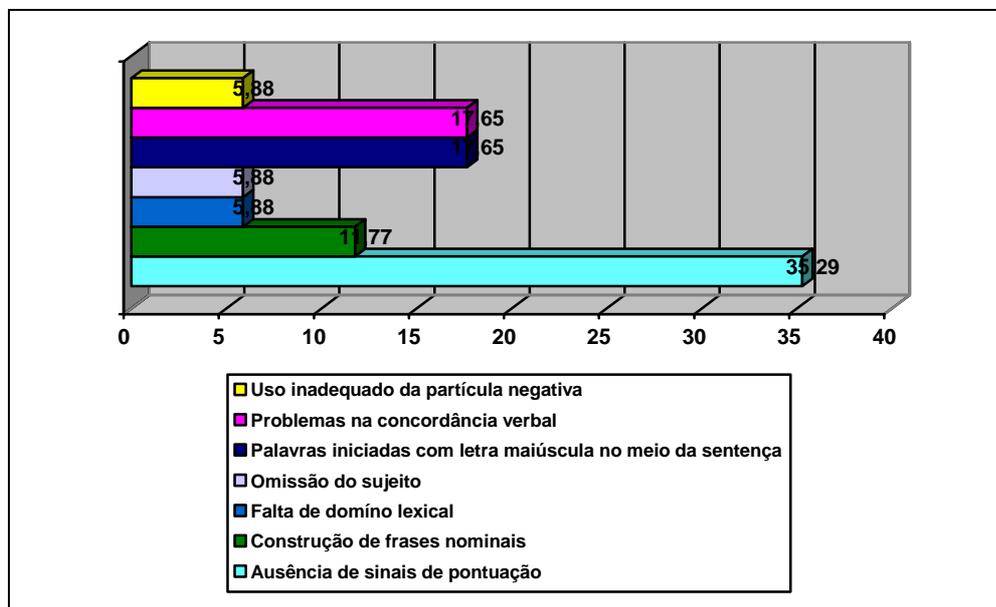


Gráfico 18: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 18

S7 (J.Q.M)

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 19:

- 1 – oi, tudo bem
- 2 – tudo bem
- 3 – Atrasado, por que?
- 4 – Onibus Atrasado,
- 5 – tudo bem
- 6 – Ela amigo eu?
- 7 – tudo bem?
- 8 – nome você?
- 9 – eu nome: Marlene Sinal M
- 10 – Você nome?
- 11 – eu nome nelson sinal GG
- 12 – tudo bom
- 13 – tudo bem
- 14 – eu amigo dele amigo

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, os alunos assistem a um vídeo contendo um diálogo em LIBRAS. Posteriormente, o diálogo é realizado em sala de aula, através da sinalização em LIBRAS e, por fim, transcrito pelos discentes.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – oi, tudo bem (Hipótese: Oi, tudo bem?)

2 – tudo bem

Enunciados coerentes. No entanto, as sentenças foram iniciadas com letra minúscula e faltou o uso dos sinais de pontuação.

3 – Atrasado, por que? (Hipótese: Por que você está atrasado?)

A frase apresenta coerência, mas o sujeito e o verbo de ligação não foram explicitados. Além disso, a partícula interrogativa deslocou-se para o final da sentença, o que pode ocorrer na Língua Portuguesa, mas não é a forma mais comum.

4 – Onibus Atrasado, (Hipótese: Porque o ônibus está atrasado.)

Também, nesta frase, verifica-se que alguns elementos foram omitidos: a conjunção explicativa, o artigo definido e o verbo de ligação. No final da sentença, encontra-se uma vírgula, o que não é adequado. Há também a inserção de palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença e problemas no que diz respeito à acentuação (“onibus” ao invés de “ônibus”) No entanto, nota-se que apesar de alguns problemas a frase apresenta sentido e que o verbo principal foi flexionado adequadamente.

5 – tudo bem

Enunciado coerente. No entanto, foi iniciado com letra minúscula e não apresenta sinal de pontuação.

6 – Ela amigo eu? (Hipótese: Ela é minha amiga.)

Esta sentença, além de não apresentar o verbo de ligação, contém problemas na concordância nominal de gênero (Usa-se “ela amigo” ao invés de “ela amiga”). Também se verifica que o pronome pessoal do caso reto na primeira pessoa do singular (“eu”) foi utilizado no lugar do pronome possessivo (“meu”) e se encontra localizado após o substantivo, o que não ocorre na Língua Portuguesa. O sinal interrogativo foi empregado em situação equivocada.

7 – tudo bem?

Enunciado sem problemas semânticos ou sintáticos. Apenas foi iniciado com letra minúscula.

8 – nome você? (Hipótese: Qual é seu nome?)

Neste enunciado, foi omitida a partícula interrogativa, bem como a cópula de ligação. Além disso, o pronome pessoal de segunda pessoa “você”, foi utilizado no lugar do pronome possessivo de segunda pessoa “seu”. Também se observa que o pronome foi utilizado após o substantivo, o que não ocorre na Língua Portuguesa, e que a sentença foi iniciada com letra minúscula.

9 – eu nome: Marlene Sinal M (Hipótese: Meu nome é Marlene. Meu sinal é M.)

11 – eu nome nelson sinal GG (Hipótese: Meu nome é Nelson. Meu sinal é GG.)

Também nestas sentenças o pronome pessoal (neste caso, “eu”) foi utilizado no lugar do pronome possessivo (“meu”). Percebe-se também que o verbo de ligação não foi explicitado, bem como o pronome possessivo da segunda oração de cada sentença. A frase 9 foi pontuada inadequadamente, já a frase 11 não apresenta sinal de pontuação. Ambas as sentenças foram iniciadas com letra minúscula.

10 – **Você nome?** (Hipótese: Qual é o seu nome?)

Neste enunciado, foi omitida a partícula interrogativa, bem como a cópula de ligação. Além disso, o pronome pessoal de segunda pessoa “você”, foi utilizado no lugar do pronome possessivo de segunda pessoa “seu”.

12 – **tudo bom** (Hipótese: Tudo bom?)

13 – **tudo bem**

Enunciados coerentes. No entanto, as sentenças foram iniciadas com letra minúscula e faltou o uso dos sinais de pontuação.

14 – **eu amigo dele amigo** (Hipótese: Eu sou amigo dele.)

Além de ter sido iniciada com letra minúscula, a sentença omite o verbo de ligação e apresenta, desnecessariamente, a repetição do vocábulo “amigo”.

O Gráfico 19 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 19.

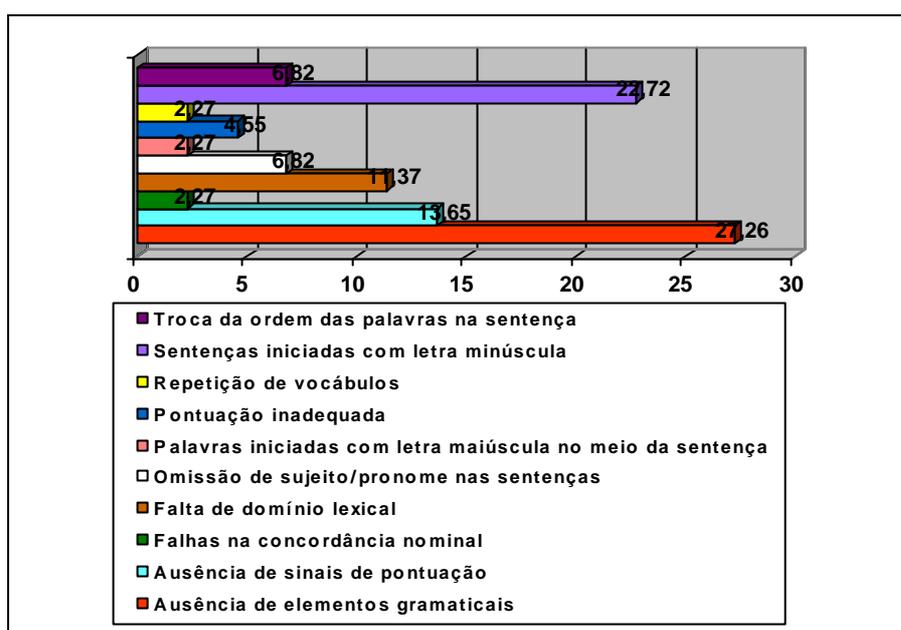


Gráfico 19: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 19

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 20:

- 1 – Os estados são administrados pelos governador
- 2 – Governo o Brasil é o presidente da Republica
- 3 – Senadores

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha um texto sobre o Brasil e seus representantes, através da sinalização em LIBRAS. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS, depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos realizam uma atividade na qual descrevem, respectivamente, três governantes: Jaques Wagner (governador da Bahia), Lula (presidente do Brasil) e João Henrique (prefeito de Salvador).

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Os estados são administrados pelos governadores.

Enunciado sem problemas sintáticos ou semânticos. No entanto, contém problemas pragmáticos, visto que nada foi enfatizado especificadamente acerca do governador da Bahia – Jaques Wagner.

2 – Governo o Brasil é o presidente da Republica (Hipótese: Quem governa o Brasil é o presidente da República.)

Esta sentença foi iniciada de maneira inadequada. Faltou o uso do pronome indefinido e o verbo “governa” foi substituído pelo substantivo “governo”. Isso mostra que o informante apresenta algumas dificuldades no que diz respeito ao domínio lexical. Também nesta sentença nada foi enfatizado sobre o presidente do Brasil: Luiz Inácio Lula da Silva, como propõe a atividade.

3 – Senadores

Neste caso, o aluno não construiu uma frase, apenas nomeou equivocadamente a gravura; já que João Henrique é prefeito de Salvador e não senador do Brasil.

O Gráfico 20 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 20.

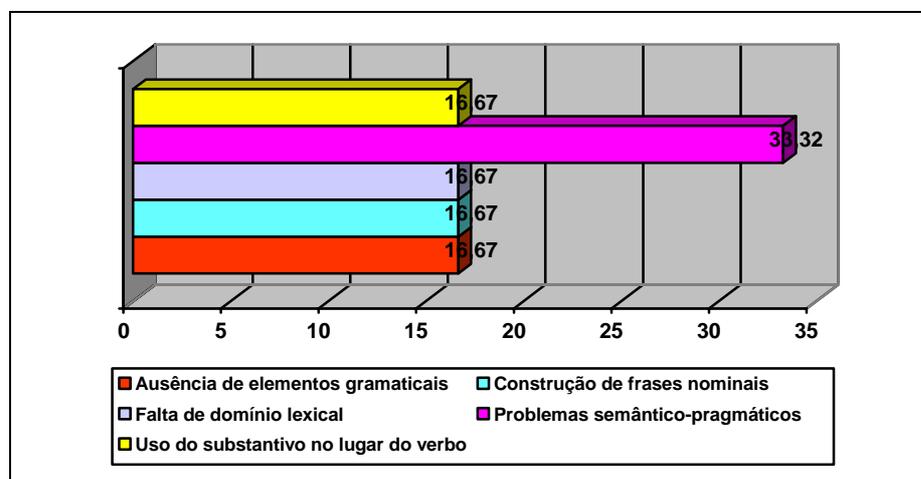


Gráfico 20: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 20

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 21:

1 – Eu Amor Você mais Muitos gosto Mãe gosto pai gosto bem avó gosto bem Sobrinho bem tio Amor mais

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Quem sou eu”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais integrantes de uma família. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases com as seguintes palavras: filho, pai, mãe, avô, sobrinho, tio, primo e vovó.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu Amor Você mais (Hipótese: Eu amo você demais.)

7 – Amor mais (Hipótese: Amo demais)

Nestes casos o verbo “amo” foi substituído pelo substantivo “amor” e o vocábulo “mais” foi empregado no lugar da palavra “demais”, o que indica que o informante apresenta algumas dificuldades no domínio do léxico português. Além disso, houve a inadequada inserção de palavras com letra maiúscula no meio da sentença 1 e as frases não foram pontuadas.

2- Muitos gosto (Hipóteses: Muitos, gosto./Gosto de muitos.)

3 –Mãe gosto (Hipóteses: Mãe, gosto./ Gosto da mãe.)

4 –pai gosto(Hipóteses: Pai, gosto./Gosto do pai.)

5 – bem avó gosto (Hipóteses: Avó, gosto bem./ Gosto muito da avó.)

Nestes enunciados, verifica-se a sequência de tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Além disso, ocorre a coesão referencial através da elipse do sujeito. O verbo foi adequadamente flexionado, mas as sentenças não apresentam a preposição *de* (ou contração *da, do*) que rege o verbo *gostar*. Verifica-se também que algumas sentenças foram iniciadas com letra minúscula. Além disso,

observa-se que o informante não utiliza sinais de pontuação, o que é necessário para o encadeamento das ideias.

6 – bem Sobrinho bem tio (Hipótese: Gosto bem do sobrinho e bem do tio.)

Neste caso, o verbo *gostar* foi omitido, assim como a contração *do* e a conjunção aditiva *e*. A sentença também foi iniciada com letra minúscula e não apresenta sinal de pontuação.

O Gráfico 21 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 21.

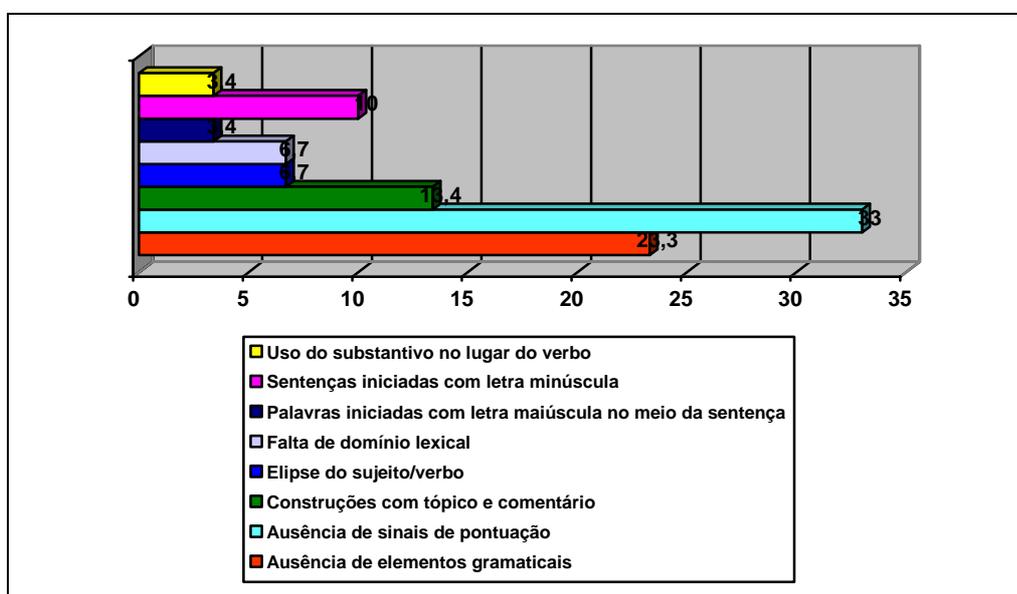


Gráfico 21: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 21

S8 (M.R.S.)

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 22:

- 1 – coração muito bom saúde
- 2 – pessoas tenho baço
- 3 – tenho Pulmões dois

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “O corpo humano”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais órgãos do corpo humano. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de órgãos do corpo humano.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

- 1 – coração muito bom saúde** (Hipótese: O coração está muito bem de saúde.)
- 2 – pessoas tenho baço** (Hipótese: As pessoas têm baço.)
- 3 – tenho Pulmões dois** (Hipótese: Tenho dois pulmões.)

Ambas as sentenças foram bem estruturadas sintaticamente. No entanto verifica-se a ausência dos elementos de ligação: artigo, verbo de ligação e preposição. A segunda frase apresenta problemas na concordância verbal e na terceira o numeral foi posto após o substantivo, aspecto agramatical na Língua Portuguesa. Além disso, verificam-se algumas dificuldades no domínio do léxico por parte do informante, visto que o vocábulo “bom” foi empregado no lugar de “bem”. Ambas as sentenças foram iniciadas com letra minúscula e não contêm sinais de pontuação. Também há a inadequada inserção de palavras com letra maiúscula no meio da sentença. Ex: “Pulmões”.

O Gráfico 22 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 22.

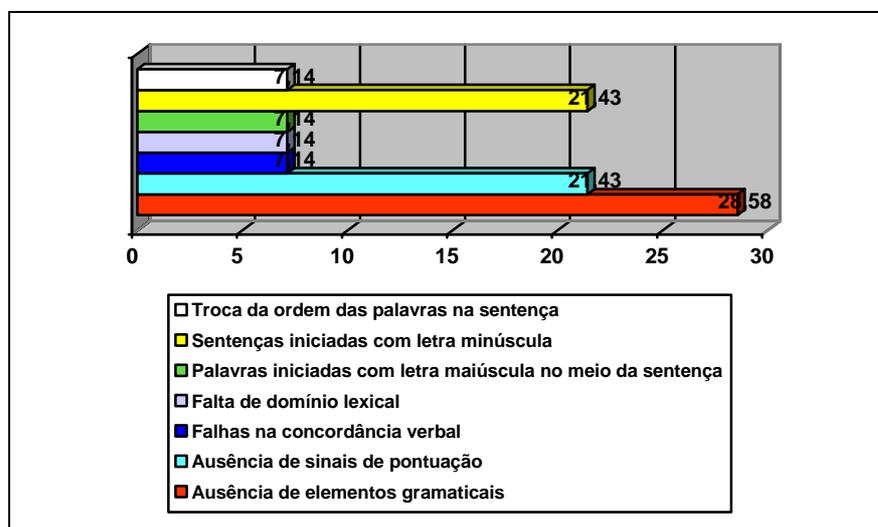


Gráfico 22: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 22

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 23:

- 1 – Filho O Gosta muito pai com Mães filho
- 2 – avô O Eu ano bom conversar rir passear avô
- 3 – Sobrinho A Eu ano passado boa meu tias Sobrinho.
- 4 – tio O ano rir Feliz conversar amigo tios.
- 5 – primo O Eu Gosto muito primo!
- 6 – vovó A vovó Gosto muito mais abraço.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Quem sou eu”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais integrantes de uma família. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases com as seguintes palavras: filho, pai, mãe, avô, sobrinho, tio, primo e vovó.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Filho O Gosta muito pai com Mães filho (Hipótese: O filho gosta muito do pai com a mãe do filho.)

Observa-se que, neste enunciado, o informante insere o artigo definido “O” em lugar inadequado (após o substantivo, o que não acontece na estrutura da Língua Portuguesa). O verbo foi adequadamente flexionado e, embora se encontre a preposição “com” na frase; em outros momentos, verifica-se que a conjunção *de*, o artigo *a* e a contração *do* foram omitidos. Também se observa a inadequada inserção de palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença, a ausência de pontuação e falta de domínio na marcação do plural (o vocábulo “mães” foi utilizado no lugar de “mãe”).

2 – avô O Eu ano bom conversar rir passear avô (Hipótese: O avô, eu amo/ Eu amo o avô. É bom conversar, rir e passear com o avô.)

Neste enunciado, verifica-se a sequência de tópico e comentário na primeira oração. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Além disso, o

informante insere o artigo definido “O” em lugar inadequado (após o substantivo, o que não acontece na estrutura da Língua Portuguesa) e ocorrem algumas falhas ortográficas (“ano” ao invés de “amo”). Quanto à segunda sentença, verifica-se que os verbos foram adequadamente flexionados, mas é notória a ausência da cópula de ligação no início da frase. Observa-se também, nesta sentença, a ausência dos sinais de pontuação, da conjunção *e*, da preposição *com* e do artigo *o*.

3 – Sobrinho A Eu ano passado boa meu tias Sobrinho. (Hipótese: O sobrinho, eu ano passado... São bons minhas tias e sobrinho.)

Além da troca de posição ente substantivo e artigo e da ausência de alguns sinais de pontuação; observa-se, nesta sentença, algumas ideias incompletas, a falta de concordância nominal de gênero e número (“a sobrinho” ao invés de “o sobrinho”, “meu tias” ao invés de “minhas tias”) e a omissão da cópula de ligação *são* e da conjunção *e*. Também é válido ressaltar que a primeira oração foi construída com base na sequência tópico–comentário.

4 – tio O ano rir Feliz conversar amigo tios. (Hipótese: O tio ama rir, fica(o) feliz em conversar com amigos e tios.)

Nesta sentença ocorre inicialmente a inserção do artigo definido “o” em lugar inadequado. Também se verifica a falta de concordância verbal (“ano” ao invés de “ama”). Quanto à segunda oração, percebe-se que o verbo *ficar* foi omitido, assim como a preposição *em* e a conjunção *e*. Também é notória a falta de domínio na marcação do plural e na inserção dos sinais de pontuação.

5 – primo O Eu Gosto muito primo! (Hipótese: O primo, eu gosto muito do primo!)

Também neste enunciado verifica-se a troca de posição entre artigo e substantivo. Além disso, observa-se que o enunciado obedece à sequência de tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Também nota-se a inadequada inserção de palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença e a omissão da contração *do* (junção da preposição *de* que rege o verbo *gostar* + artigo *o*).

6 – vovó A vovó Gosto muito mais abraço. (Hipótese: Vovó, gosto muito mais./ Gosto muito mais da vovó. Um abraço.)

Neste caso, também, ocorre uma construção sintática com tópico e comentário. Assim, o informante deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o tópico do comentário ou modificado a estrutura sintática da sentença. Também ocorre a elipse do sujeito *eu*, da contração *da* e do artigo indefinido *um*. Além disso, há a repetição desnecessária do vocábulo *vovó*, a inserção inadequada de palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença e a ausência de alguns sinais de pontuação.

O Gráfico 23 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 23.

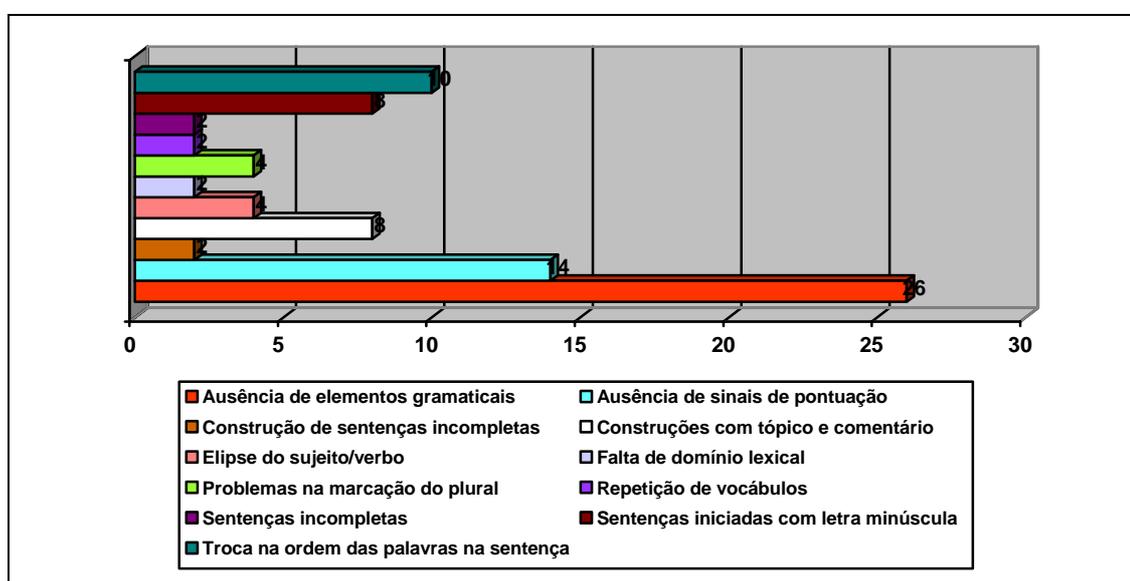


Gráfico 23: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 23

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 24:

- 1 – Eu gosto de forró
- 2 – Eu tenho de bolo
- 3 – tenho de milho bom
- 4 – tenho de canjica
- 5 – tenho de licor bom

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Festas Juninas”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando as principais comidas típicas degustadas em tais festas. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de comidas típicas das Festas Juninas. E, em seguida, escrevem um texto sobre a festa de São João em sua escola.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – Eu gosto de forró

Enunciado sem problemas semânticos ou sintáticos. Faltou apenas o sinal de pontuação no final da sentença.

2 – Eu tenho de bolo (Hipóteses: Eu gosto de bolo./Eu tenho bolo.)

3 – tenho de milho bom (Hipóteses: Gosto de milho bom./Tenho milho bom.)

4 – tenho de canjica (Hipóteses: Gosto de canjica./Tenho canjica.)

5 – tenho de licor bom (Hipóteses: Gosto de licor bom./Tenho licor bom.)

Nestas sentenças, a estrutura sintática é SVO. No entanto, em algumas sentenças ocorre a elipse do sujeito. Também se verificam algumas inadequações no emprego do verbo. A primeira hipótese é que o verbo *ter* tenha sido empregado no lugar do verbo *gostar*, juntamente com a preposição que rege este último verbo. A segunda hipótese é a de que o discente realmente quis empregar o verbo *ter* e inseriu inadequadamente a preposição *de*.

A concordância verbal e nominal foi adequadamente realizada, mas as sentenças não foram pontuadas e algumas foram iniciadas com letra minúscula.

O Gráfico 24 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 24.

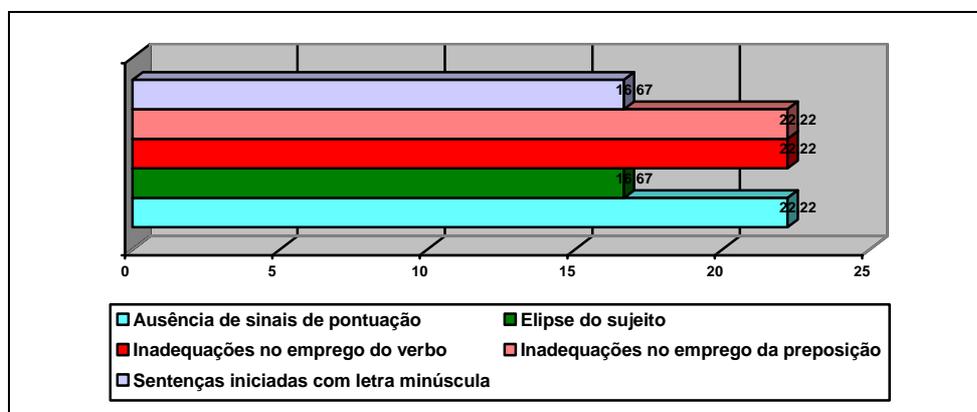


Gráfico 24: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 24

S9 (A.P.S.R.)

PRODUÇÃO ESCRITA n°. 25:

- 1 – eu gosta de você coração
- 2 – Baço você tem
- 3 – Meu figado saude

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “O corpo humano”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais órgãos do corpo humano. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de órgãos do corpo humano.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – eu gosta de você coração (Hipótese: Eu gosto de você, coração.)

Nesta sentença verifica-se o uso do vocativo, já que o informante dirige-se diretamente ao indivíduo sobre o qual fala. Assim, o aluno deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o vocativo dos demais elementos da sentença. Além disso, observam-se inadequações na concordância verbal. A sentença foi iniciada com letra minúscula.

2 – Baço você tem (Hipótese: Você tem baço.)

Neste caso, embora o enunciado apresente coerência, verifica-se que a ordem sintática é OSV, o que não é muito comum na Língua Portuguesa.

3 – Meu figado saúde (Hipótese: Meu fígado é saudável.)

Esta sentença apresenta estrutura sintática adequada (sujeito–verbo–predicativo). No entanto, verifica-se a ausência da cópula de ligação e o uso inadequado do substantivo “saúde” no lugar do adjetivo “saudável”, o que comprova que o aluno ainda apresenta dificuldades no domínio lexical. Esta sentença, assim como as demais da produção n°. 25 não apresentam sinais de pontuação.

O Gráfico 25 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 25.

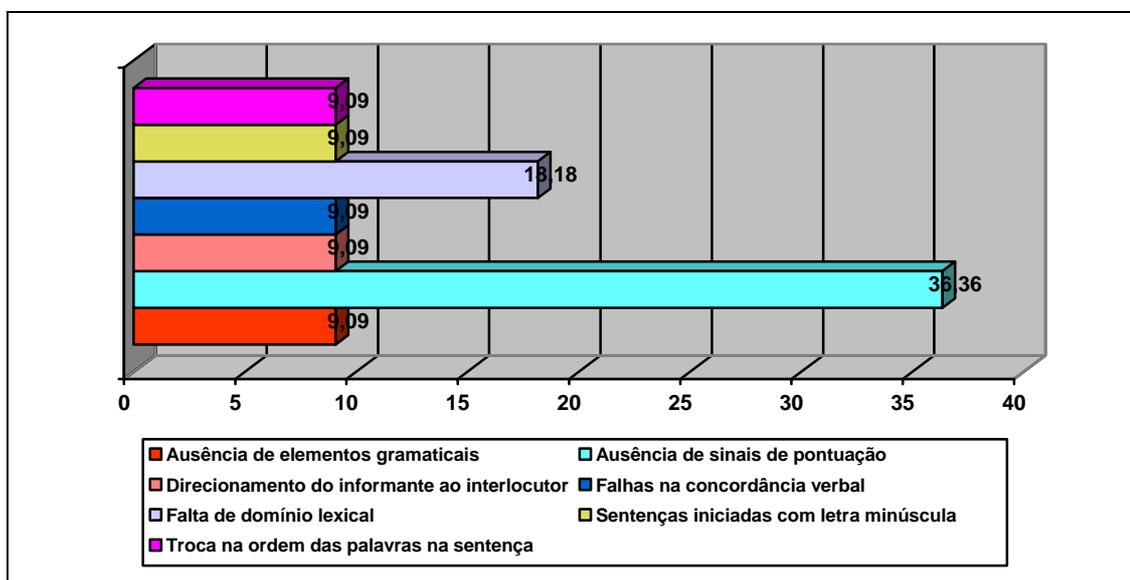


Gráfico 25: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 25

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 26:

- 1 – eu gosta forró bom
- 2 – eu amor bolo muito
- 3 – eu gosta de muito milho
- 4 – eu amor você canjica
- 5 – licor amor você

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 27:

- 1 – CAS Wilson Lins bom faz
- 2 – 20 São João pessoa você boa
- 3 – eu gosto de muito você boa.
- 4 – forró amor pessoa boa
- 5 – Nós amigo você.
- 6 – eu amo beija você

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Festas Juninas”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando as principais comidas típicas degustadas em tais festas. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases contendo nomes de comidas típicas das Festas Juninas. E, em seguida, escrevem um texto sobre a festa de São João em sua escola.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 26:

1 – eu gosta forró bom (Hipótese: Eu gosto de forró bom.)

Esta sentença, além de ter sido iniciada com letra minúscula, apresenta inadequações na concordância verbal. Também se verifica a ausência da preposição *de*, que rege o verbo *gostar*.

2 – eu amor bolo muito (Hipótese: Eu amo bolo muito.)

Neste caso, verifica-se que o verbo “amo” foi substituído pelo substantivo “amor”, o que demonstra a falta de domínio lexical do informante.

3 – eu gosta de muito milho (Hipótese: Eu gosto muito de milho.)

Este enunciado apresenta problemas na concordância verbal. Além disso, embora a estrutura sintática utilizada seja pertinente na Língua Portuguesa, a frase se tornaria mais coerente se o advérbio de intensidade fosse empregado antes da preposição.

4 – eu amor você canjica (Eu amo você, canjica.)

5 – licor amor você (Licor, amo você.)

Nestas sentenças verifica-se o uso do vocativo, já que o informante dirige-se diretamente ao ser sobre o qual fala. Assim, o aluno deveria ter usado a vírgula (como marcador prosódico) para separar o vocativo dos demais elementos da sentença. Além disso, observam-se inadequações no uso do verbo. Este último foi substituído pelo substantivo “amor”. Essas sentenças, assim como as outras da produção n.º. 26, foram iniciadas com letra minúscula e não apresentam sinais de pontuação.

O Gráfico 26 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º. 26.

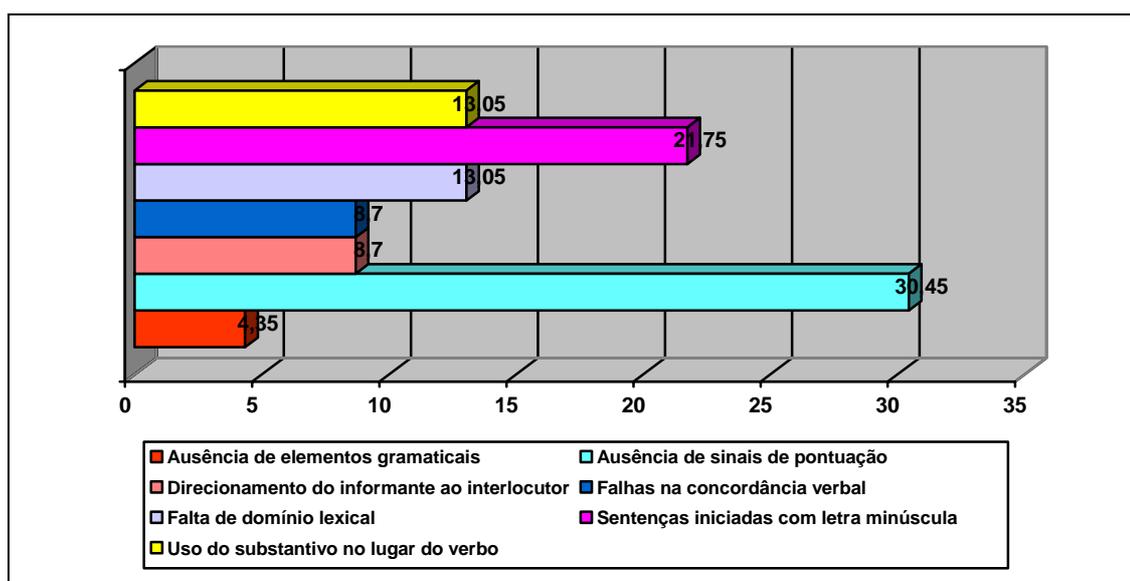


Gráfico 26: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º. 26

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 27:

1 – CAS Wilson Lins bom faz (Hipótese: O CAS Wilson Lins é bom porque faz São João.)

Neste enunciado, verifica-se a ausência dos elementos gramaticais (a exemplo do artigo *o*, do verbo de ligação *é* e da partícula explicativa *porque*). Também se observa que a sentença não foi finalizada.

2 – 20 São João pessoa você boa (Hipótese: São João, você é uma pessoa boa.)

Na construção desta sentença, o informante trocou a posição de alguns vocábulos e também omitiu os elementos gramaticais: o verbo de ligação e o artigo indefinido. Observa-se ainda que o informante dirige-se diretamente ao interlocutor. Assim, faltou o uso das vírgulas (como marcador prosódico) para separar o vocativo e do ponto no final da frase.

3 – eu gosto de muito você boa. (Hipótese: Eu gosto muito de você, porque é boa.)

Apesar de apresentar coerência, o enunciado insere a preposição *de* em local inadequado, na primeira oração, e omite a conjunção explicativa e o verbo de ligação, na segunda oração. Ainda observa-se que a sentença foi iniciada com letra minúscula.

4 – forró amor pessoa boa

Neste enunciado, o informante escreve uma sequência de palavras que parecem não estar relacionadas.

5 – Nós amigo você. (Hipótese: Nós somos seus amigos.)

Embora apresente coerência, a sentença não apresenta o verbo de ligação. Além disso, há falhas na concordância nominal e o pronome pessoal de segunda pessoa “você”, foi utilizado no lugar do pronome possessivo de segunda pessoa “seus”.

6 – eu amo beija você (Hipóteses: Eu amo beijar você/ Eu amo e quero beijar você.)

A frase apresenta coerência. No entanto, há equívocos na flexão verbal (“beija” ao invés de “beijar”). Além disso, a sentença foi iniciada com letra minúscula e faltou o uso do sinal de pontuação. Também se observa a ausência dos elementos de ligação, no caso da segunda hipótese.

Verifica-se que esta sentença, assim como a 4 e a 5 não estão diretamente relacionadas ao tema proposto para a produção do texto.

O Gráfico 27 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 27.

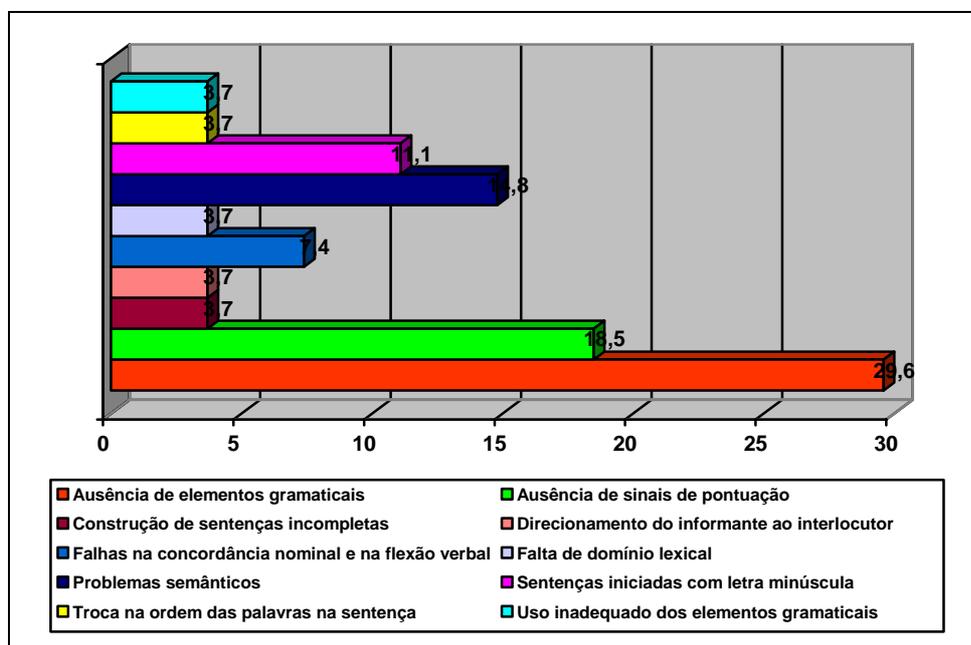


Gráfico 27: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 27

S10 (E.R.S.C.)**PRODUÇÃO ESCRITA nº. 28:**

- 1 – Oi tudo bem
- 2 – tudo bem.
- 3 – A trasado porque?
- 4 – ônibus
- 5 – tudo bem
- 6 – Ela eu amigo
- 7 – tudo bem?
- 8 – nome você
- 9 – Eu nome Marlene
- 10 – Eu sinal
- 11 – tudo bem?

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, os alunos assistem a um vídeo contendo um diálogo em LIBRAS. Posteriormente, o diálogo é realizado em sala de aula, através da sinalização em LIBRAS e, por fim, transcrito pelos discentes.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:**1 – Oi tudo bem (Hipótese: Oi, tudo bem?)****2 – tudo bem.**

Enunciados coerentes. Mas faltou o uso da vírgula na frase nº. 1 e a frase nº. 2 foi iniciada com letra minúscula.

3 – A trasado porque? (Hipótese: Por que você está atrasado?)

A frase apresenta coerência, mas o sujeito e o verbo de ligação não foram explicitados. Além disso, a partícula interrogativa deslocou-se para o final da sentença, o que pode ocorrer também na Língua Portuguesa, mas não é a forma mais comum. Verifica-se ainda que a falta de domínio vocabular (ex: “a trasado” ao invés de “atrasado”).

4 – ônibus (Hipótese: Por causa do ônibus.)

Também nesta frase, iniciada com letra minúscula, verifica-se que alguns elementos foram omitidos: a partícula explicativa e a contração *do*. No entanto, nota-se que apesar de ser composta por apenas uma palavra, a frase apresenta sentido no contexto em que se encontra.

5 – tudo bem

Sentença coerente. Só não foi pontuada, nem iniciada com letra maiúscula.

6 – Ela eu amigo (Hipótese: Ela é minha amiga.)

Este enunciado, além de não apresentar o verbo de ligação e substituir o pronome possessivo “minha” pelo pronome pessoal do caso reto “eu”, contém problemas na concordância nominal de gênero (Usa-se “ela... amigo” ao invés de “ela... amiga”).

7 – tudo bem?

Construção coerente. Só não foi iniciada com letra maiúscula.

8 – nome você? (Hipótese: Qual é seu nome?)

Neste enunciado, foi omitida a partícula interrogativa, bem como a cópula de ligação. Além disso, o pronome pessoal de segunda pessoa “você”, foi utilizado no lugar do pronome possessivo de segunda pessoa “seu”. Também se observa que o pronome foi utilizado após o substantivo, o que não ocorre na Língua Portuguesa, e que a sentença foi iniciada com letra minúscula.

9 – Eu nome Marlene (Hipótese: Meu nome é Marlene.)

10 – Eu sinal (Hipótese: Meu sinal é ...)

Também nestas sentenças o pronome pessoal (neste caso, “eu”) foi utilizado no lugar do pronome possessivo (“meu”). Percebe-se também que o verbo de ligação não foi explicitado. Além disso, nota-se que as sentenças não foram pontuadas.

11 – tudo bem?

Enunciado coerente. No entanto, observa-se que o diálogo não foi finalizado.

O Gráfico 28 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 28.

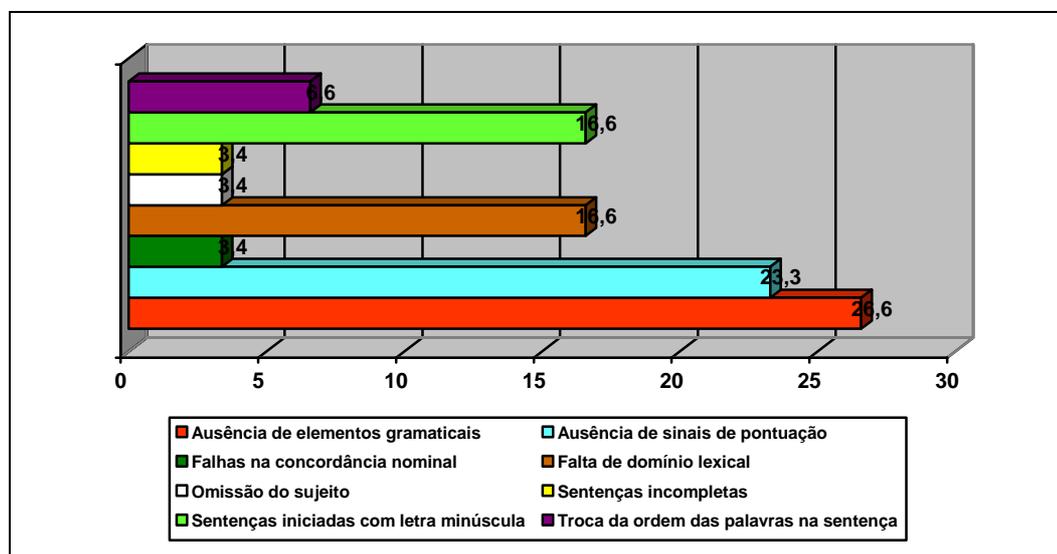


Gráfico 28: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 28

PRODUÇÃO ESCRITA nº. 29:

- 1 – tios sobrinhos, primos Família
- 2 – Eu tenho filhos minha mãe meu pai
- 3 – O pai, a mãe e os filhos fazem parte de uma tenho irmaos

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha o texto “Quem sou eu”, através da sinalização em LIBRAS, ressaltando os principais integrantes de uma família. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS e depois em Língua Portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos produzem algumas frases com as seguintes palavras: filho, pai, mãe, avô, sobrinho, tio, primo e vovó.

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

1 – tios sobrinhos, primos Família (Hipótese: Tios, sobrinhos e primos formam uma família.)

Embora o enunciado seja formado por uma sequência de nomes, verifica-se que apresenta coerência. Apenas foram omitidos a conjunção aditiva, o verbo da oração e o artigo indefinido. A sentença foi iniciada com letra minúscula; por outro lado, houve a inserção inadequada de uma palavra com letra maiúscula no interior da frase, bem como de uma vírgula de maneira equivocada.

2 – Eu tenho filhos minha mãe meu pai (Hipótese: Eu sou filho de minha mãe e meu pai.)

Neste caso, o aluno empregou equivocadamente o verbo ter no lugar do verbo ser. Há problemas na marcação do plural e a ausência dos elementos gramaticais (preposição *de* e conjunção aditiva *e*).

3 – O pai, a mãe e os filhos fazem parte de uma tenho irmãos (Hipótese: O pai, a mãe e os filhos fazem parte de uma família. Tenho irmãos.)

Este enunciado apresenta coerência, mas o final da primeira oração está incompleto. Além disso, o primeiro e o segundo período não foram separados; e a sentença não apresenta ponto final, aspecto que também ocorre nas demais sentenças da produção n°. 29.

O Gráfico 29 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n°. 29.

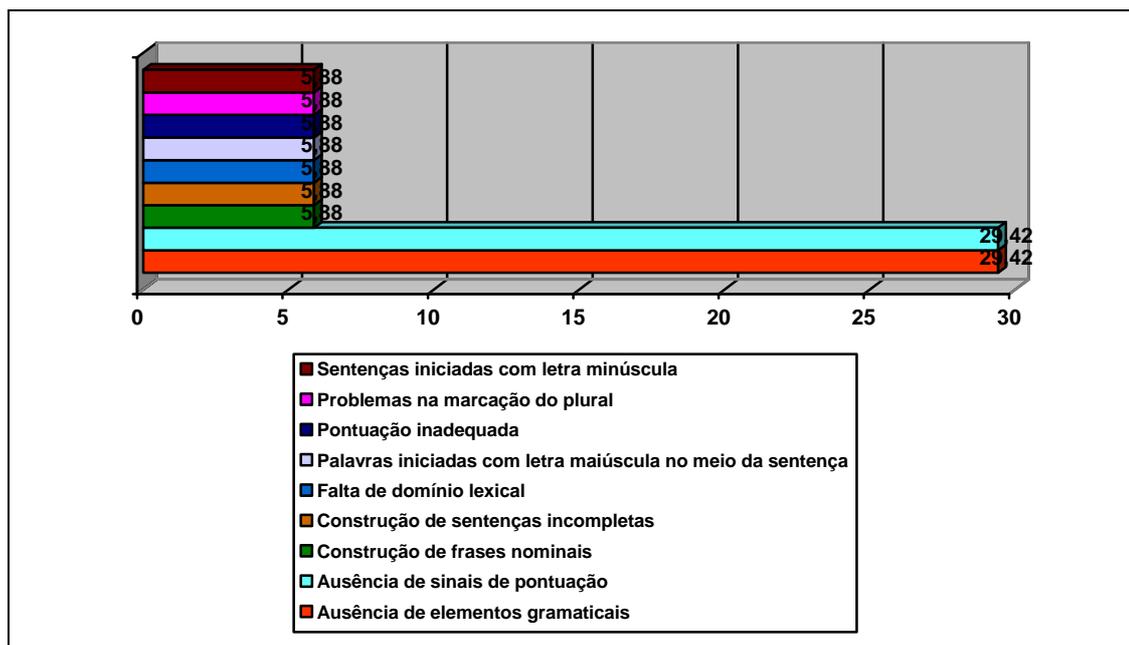


Gráfico 29: Principais problemas encontrados na produção escrita n°. 29

PRODUÇÃO ESCRITA n°. 30:

- 1 – Ele Governo bom ajudar família
- 2 – Lula bom pessoas ajuda sim tambem
- 3 – João Ele muito bom também fazem coisa

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

Em sala de aula, o professor trabalha um texto sobre o Brasil e seus representantes, através da sinalização em LIBRAS. Posteriormente, o texto é lido pelos alunos e são respondidas algumas perguntas de interpretação de texto, primeiro em LIBRAS, depois em Língua portuguesa (na modalidade escrita). Após isso, os alunos realizam uma atividade na qual descrevem, respectivamente, três governantes: Jaques Wagner (governador da Bahia), Lula (presidente do Brasil) e João Henrique (prefeito de Salvador).

DESCRIÇÃO DOS ENUNCIADOS:

- 1 – Ele Governo bom ajudar família** (Hipótese: Ele é um governador bom, pois ajuda as famílias.)
- 2 – Lula bom pessoas ajuda sim também** (Hipótese: Lula é bom para as pessoas, pois ajuda também.)
- 3 – João Ele muito bom também fazem coisa** (Hipótese: João é muito bom, porque também faz coisas.)

Ambos os enunciados, apresentam estrutura complexa. A primeira oração de cada período apresenta sempre a mesma estrutura sintática (sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito). Já no que diz respeito à oração n°. 2 das sentenças, são orações coordenadas explicativas. No entanto, verifica-se em tais sentenças a ausência dos elementos gramaticais: verbos de ligação, artigos e conjunções explicativas. Observam-se também algumas falhas na concordância verbal (“João... fazem” ao invés de “João... faz”) e problemas no domínio vocabular (“governo” é usado no lugar de “governador”) e na flexão verbal (“ajudar” ao invés de “ajuda”, na sentença n°. 1). Constata-se ainda a coesão referencial por retomada (em “João” e “ele” – sentença n°. 3) e a falta de domínio na marcação do plural (as palavras “família” e “coisa”, encontradas respectivamente nas frases n°. 1 e 3 não recebem a marca de plural, quando deveriam recebê-la). Outro aspecto verificado, foi a inserção de letras maiúsculas, inadequadamente, no meio da sentença e a ausência dos sinais de pontuação.

O Gráfico 30 apresenta, de modo geral, os principais problemas encontrados na produção n.º 30.

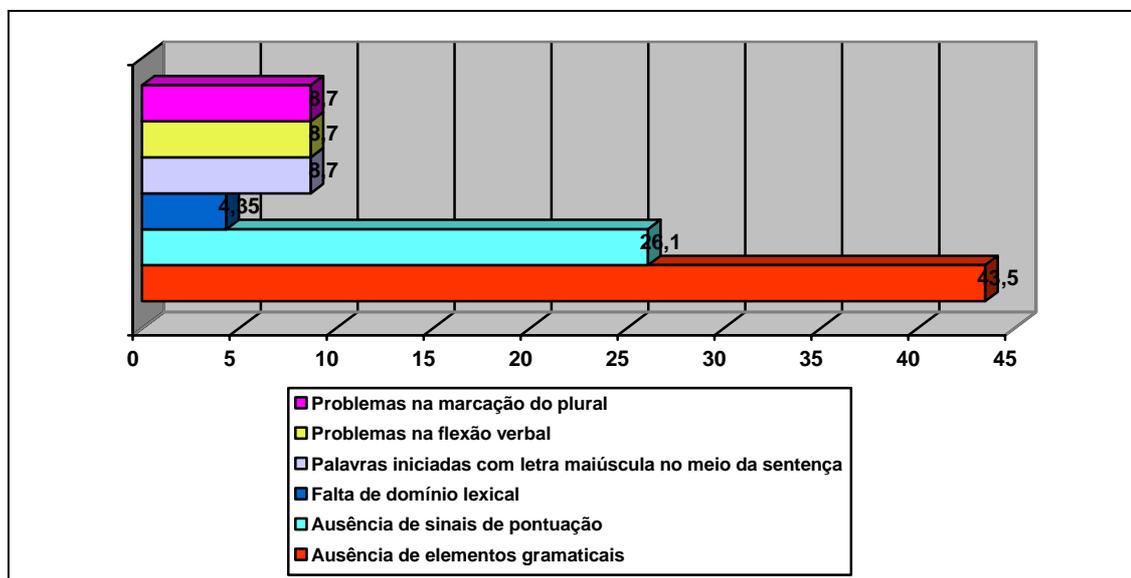


Gráfico 30: Principais problemas encontrados na produção escrita n.º 30

7.2 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sem dúvida, um breve olhar acerca dos textos coletados nos leva a perceber diversas alterações na estrutura morfossintática da Língua Portuguesa. Uma avaliação preliminar acerca de tais produções poderia rotulá-las como uma escrita telegráfica, com erros estruturais incompatíveis com a norma padrão do português. No entanto, após uma análise mais aprofundada, podem-se sistematizar algumas das principais características da escrita inicial de surdos, tomando como base a hipótese de que a estruturação de sentenças escritas em Língua Portuguesa, pela maioria dos surdos brasileiros, está relacionada, por um lado, à sintaxe e morfologia da Língua Brasileira de Sinais e, por outro lado, evidencia marcas do aprendizado de uma interlíngua – a língua de transição do aluno entre a língua nativa (NL) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem. Por isso, distancia-se dos “padrões gramaticais” exigidos a um falante nativo da Língua Portuguesa. Contudo, é válido ressaltar que, muitas vezes, os erros cometidos pelos alunos surdos são, comumente, encontrados nos textos de qualquer indivíduo que esteja aprendendo a escrita de uma língua.

Nesse sentido, as principais alterações morfossintáticas encontradas nos textos coletados foram classificadas em *erros não-sistemáticos* e *erros sistemáticos*, conforme ilustra o Quadro 4.

| ERROS NÃO-SISTEMÁTICOS | ERROS SISTEMÁTICOS |
|---|---|
| Ambiguidade | Ausência de elementos gramaticais |
| | Ausência de sinais de pontuação |
| Construções redundantes | Ausência de termos sintáticos |
| | Construção de frases nominais |
| Direcionamento do informante ao interlocutor/ Uso do vocativo | Construção de sentenças incompletas |
| | Construções inadequadas com tópico e comentário |
| Falta de domínio lexical | Estrutura sintática inadequada |
| | Falhas na concordância nominal |
| Palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença | Falhas na concordância verbal |
| | Inadequações no uso da partícula negativa |
| Pontuação inadequada | Problemas na flexão verbal |
| | Problemas na marcação do plural |
| Problemas ortográficos | Troca da ordem das palavras na sentença |
| | Uso inadequado do verbo |
| Problemas semântico-pragmáticos | Uso inadequado dos elementos gramaticais |
| Repetição de vocábulos | |
| Sentenças iniciadas com letra minúscula | |

Quadro 4: Principais erros encontrados nas produções coletadas

Os *erros não-sistemáticos* são erros casuais, que não se repetem sistematicamente na análise estatística e são comuns no processo de aprendizagem da escrita de qualquer indivíduo; por isso, não serão considerados nesta análise.

No que diz respeito aos *erros sistemáticos*, ocorrem devido à interferência da LIBRAS nas produções ou ao domínio incompleto de estruturas menos gerais da LE. Certamente, os diversos *erros sistemáticos* encontrados nas produções escritas por informantes surdos evidenciam a existência de marcas da LIBRAS na escrita inicial de surdos. Isto acontece porque, para o surdo brasileiro, a apreensão da Língua Portuguesa (em sua modalidade escrita) envolve a aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, não ocorre naturalmente, mas é resultante de um processo gradual de aprendizagem que ocorrerá com base no conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua de sinais (a LIBRAS, no caso da maioria dos surdos brasileiros). Assim sendo, os equívocos são, muitas vezes, consequentes da associação entre a língua já adquirida e a que está sendo aprendida.

Em consonância com essas ideias, Silva (2001, p. 88) escreve

[...] as pessoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua. Geralmente uma é tomada como base, a outra é convidada (participante como recurso por meio de diferentes mecanismos de alternância e justaposição).

Nesse sentido, a autora justifica a interferência da LIBRAS na Língua Portuguesa (em modalidade escrita) através de:

- a não-correspondência direta entre os itens lexicais das duas línguas;
- as estruturas lexicais diferentes, visto na demanda de duas ou mais palavras em português que em LIBRAS podem vir expressas em apenas um sinal;
- as limitações do código escrito trazem dificuldades porque não recobrem a riqueza de elementos “prosódicos” da LIBRAS. (SILVA, 2001, p. 88)

Confirmando essas ideias, Guarinello (2007) expõe que para aqueles que estão aprendendo uma nova língua, é comum a criação de novas formas ou novas palavras até que consiga internalizar as formas de tal língua.

Assim,

[...] as dificuldades com relação ao uso das preposições e flexões verbais também parecem demonstrar o grau de proficiência [...] no uso do português, já que, quando falantes estrangeiros estão aprendendo uma segunda língua, apresentam exatamente as mesmas dificuldades.” (GUARINELLO, 2007, p. 138)

Dialogando com Guarinello, Fernandes (1990, p. 149) afirma que “a dificuldade com o léxico, o uso inadequado das preposições, verbos e erros de estruturação frasal são falhas comuns encontradas em falantes em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Não são encaradas, portanto, como deficiências próprias do surdo [...]”. Contudo, é válido ressaltar que, no caso da aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, há diferenças específicas pelo fato de se tratar da aprendizagem de uma língua de modalidade diferente da primeira língua desses indivíduos.

Além disso, para Dechandt, parece haver, na produção escrita de surdos, “uma mistura entre a sintaxe da L1 e os elementos da L2, uma mescla que dificulta a compreensão do texto.” (2006, p. 296). Para a autora, o uso de construções com poucos elementos funcionais, a utilização da ordem que prioriza construções com tópico-comentário, o emprego aleatório de alguns elementos gramaticais do português e a construção de textos que resultam num fluxo contínuo sem o uso dos sinais de pontuação são justificados por meio da existência de um estágio de apropriação que reflete hipóteses de organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua-alvo.

Fica evidente, então, que “o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas [...] se utiliza de estratégias de transferência da L1, estratégias de simplificação, estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução.” (DECHANDT, 2006, p. 292)

De fato, uma análise acerca das diversas produções textuais coletadas nos leva a confirmar a interferência da LIBRAS, bem como da interlíngua na escrita inicial de surdos, como expõem os Quadros 5 e 6.

| Principais erros sistemáticos presentes nos textos analisados | Exemplos | Comentários |
|--|---|---|
| Ausência de elementos gramaticais | <p>“Pai família trabalho” (produção escrita n.º 1 – sujeito A.R.F.S.)</p> <p>“Eu gosto gato” (produção escrita n.º 2 – sujeito A.F.R.S)</p> <p>“Eu São João goto João bom.” (produção escrita n.º 5 sujeito – J.V.O.B.)</p> <p>“coração muito bom saúde” (produção escrita n.º 22 – sujeito M.R.S.)</p> <p>“eu gosta forró bom” (produção escrita n.º 26 – sujeito A.P.S.R.)</p> | <p>Em LIBRAS, alguns elementos gramaticais (artigos, verbos de ligação, preposições e conjunções) se apresentam, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais.</p> <p>Assim, é comum a ausência desses elementos nos textos escritos em Língua Portuguesa por surdos.</p> |
| Ausência de sinais de pontuação | <p>“Ester gosta do forró de andar de Jegue e da soltar balão” (Produção escrita n.º 5 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“A Eu gosto de você vida Mãe” (Produção escrita n.º 8 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“Você N-E-L-S-O-N sinal” (Produção escrita n.º 16 – sujeito C.J.)</p> <p>“Eu amor é coração de saúde é você bom.” (Produção escrita n.º 17 – sujeito C.J.)</p> <p>“avô O Eu ano bom conversar rir passear avô” (Produção escrita n.º 23 – sujeito M.R.S.)</p> | <p>Na LIBRAS a pontuação é marcada, na maioria das vezes, pelas expressões faciais e corporais. Já na Língua Portuguesa, os sinais de pontuação estão relacionados ao ritmo e à entonação, aspectos que não podem ser percebidos pelo surdo. Assim, observa-se que ambas as línguas marcam a pontuação de maneiras distintas; portanto, é natural a ausência dos sinais de pontuação nos textos escritos por surdos no processo inicial de aprendizagem da escrita.</p> |
| Construção de frases nominais/ Omissão de termos sintáticos | <p>“água suja não” (Produção escrita n.º 7 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“amiga Bonita” (Produção escrita n.º 12 – sujeito R.F.M.)</p> | <p>Como, na LIBRAS, os elementos gramaticais (artigos, verbos de ligação, preposições e conjunções) são, na maioria das vezes, incorporados à estrutura de</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>“Eu nome” (Produção escrita n.º. 16 – sujeito C.J.)</p> <p>“Onibus Atrasado,” (Produção escrita n.º. 19 – sujeito J.Q.M.)</p> <p>“eu nome nelson sinal GG” (Produção escrita n.º. 19 – sujeito J.Q.M.)</p> <p>“licor amor você” (Produção escrita n.º. 26 – sujeito A.P.S.R.)</p> | <p>outros sinais, é comum a construção de frases nominais, através da omissão de alguns termos sintáticos (como o sujeito e o verbo de ligação); aspecto que também é transferido, pelo surdo, para a escrita da Língua Portuguesa.</p> |
| <p>Construções inadequadas com tópico e comentário</p> | <p>“milho Eu tem gosto.” (Produção escrita n.º. 3 – sujeito A.F.R.S.)</p> <p>“Escol gosto não criamço” (Produção escrita n.º. 4 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“Pé-de-moleque gosto.” (Produção escrita n.º. 9 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“pai gosto” (Produção escrita n.º. 21 – sujeito J.Q.M.)</p> <p>“primo O Eu Gosto muito primo!” (Produção escrita n.º. 23 – sujeito M.R.S.)</p> | <p>Enquanto a Língua Portuguesa é uma língua cuja base estrutural é SVO (sujeito-verbo-objeto), a LIBRAS contém diversas estruturas do tipo tópico e comentário que, a depender das relações de sentido a serem estabelecidas, podem materializar-se em outras formas: OSV e OV(S); o que naturalmente é transferido para a escrita da Língua Portuguesa pelos surdos, através da troca da ordem canônica das palavras nas sentenças, e resulta em estruturas sintáticas inadequadas.</p> |
| <p>Falhas na concordância nominal de gênero e número</p> | <p>“O <u>filho</u> é <u>bonita</u>.” (Produção escrita n.º. 13 – sujeito S.A.M.)</p> <p>“<u>Ela</u> <u>amigo</u> eu?” (Produção escrita n.º. 19 – sujeito J.Q.M.)</p> <p>“<u>Sobrinho</u> <u>A</u> Eu ano passado boa <u>meu</u> <u>tias</u> Sobrinho.” (Produção escrita n.º. 23 – sujeito M.R.S.)</p> <p>“<u>Nós</u> <u>amigo</u> você.” (Produção escrita n.º. 26 – sujeito A.P.S.R.)</p> | <p>A diferente maneira de marcar as flexões de gênero e número na LIBRAS é um dos aspectos evidentes de interferência dessa língua na escrita de boa parte dos surdos brasileiros, pois a concordância nominal inadequada é constante nas produções analisadas. Em LIBRAS, a diferenciação entre o sexo é realizada, muitas vezes, através da junção do sinal HOMEM ou MULHER ao</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>substantivo. Já o plural é determinado pelo contexto ou através da incorporação de um numeral à sentença. Desse modo, os surdos apresentam, na aprendizagem da escrita do português, dificuldades na concordância de gênero e na marcação do plural.</p> |
| Falhas na concordância verbal | <p>“Tenho dois ovos de chocolate que <u>tia e vovo compro</u>” (Produção escrita n.º. 6 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“<u>Eu gosta</u> de jogos” (Produção escrita n.º. 7 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“pessoas <u>tenho</u> baço” (Produção escrita n.º. 22 – sujeito M.R.S.)</p> <p>“<u>eu gosta</u> de você coração” (Produção escrita n.º. 25 – sujeito A.P.S.R.)</p> <p>“João <u>Ele</u> muito bom também <u>fazem</u> coisa” (Produção escrita n.º. 30 – sujeito E.R.S.C.)</p> | <p>Na LIBRAS, alguns verbos possuem afixos de concordância, outros não. Além disso, na língua em questão os verbos não apresentam flexões de modo e tempo. Este último é expresso através do uso de sinais específicos (advérbios de tempo). Isso, provavelmente, interfere na produção escrita de textos em português pelos surdos, justificando o fato de estes apresentarem os verbos numa forma não adequada ao padrão culto da Língua Portuguesa.</p> |
| Problemas na flexão verbal | <p>“canjica vai <u>tem</u> Sin.” (Produção escrita n.º. 3 – sujeito A.F.R.S.)</p> <p>“Ester gosta não <u>vai</u> para.” (Produção escrita n.º. 4 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“não pode <u>fica</u> no rua” (Produção escrita n.º. 7 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“É para <u>gosta</u> balão” (Produção escrita n.º. 11 – sujeito R.F.M.)</p> | |
| Inadequações no uso da partícula negativa | <p>“con <u>não</u> cobrra.” (Produção escrita n.º. 2 – sujeito A.F.R.S.)</p> <p>“Ester <u>gosta não</u> vai para.” (Produção escrita n.º. 4 – sujeito J.V.O.B.)</p> | <p>Um aspecto referente à ordem das palavras extremamente peculiar à LIBRAS diz respeito à negação, que em algumas situações ocorre após a forma verbal, através do</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>“lixo na rua <u>não</u>” (Produção escrita n.º. 7 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“<u>fica</u> descalço <u>não</u>” (Produção escrita n.º. 7 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“Eu <u>tenho</u> Não.” (Produção escrita n.º. 18 – sujeito C.J.)</p> | <p>uso de um movimento da cabeça ou da oscilação da mão configurada em “G” para a direita e para a esquerda. Esta particularidade é transferida, muitas vezes, para a escrita da Língua Portuguesa.</p> |
|--|--|---|

Quadro 5: Marcas da LIBRAS presentes na escrita inicial de surdos

| Principais erros sistemáticos presentes nos textos analisados | Exemplos | Comentários |
|--|---|--|
| <p>Construção de sentenças incompletas</p> | <p>“Vovó gosta com tem.” (Produção escrita n.º. 1 – sujeito A.F.R.S.)</p> <p>“Ester gosta não vai para.” (Produção escrita n.º. 4 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“É muito como bandeirola.” (Produção escrita n.º. 11 – sujeito R.F.M.)</p> <p>“Sobrinho A Eu ano passado boa meu tias Sobrinho.” (Produção escrita n.º. 23 – sujeito M.R.S.)</p> <p>“O pai, a mãe e os filhos fazem parte de uma tenho irmãos” (Produção escrita n.º. 29 – sujeito E.R.S.C.)</p> | <p>Uma característica comum nas produções escritas de alunos surdos é a construção de sentenças incompletas. Tal aspecto pode ser, muitas vezes, resultante da mistura entre a L1 e a L2. Como na L1 alguns elementos são omitidos, podendo ser entendidos através do contexto, e na L2 nem sempre esses mesmos elementos podem aparecer implicitamente; a falta de domínio do indivíduo na L2 faz com que o surdo omita diversos termos, tornando o sentido das sentenças incompleto. Mas é válido lembrar que algumas palavras podem ser omitidas nas orações pelo simples esquecimento do informante.</p> |
| <p>Estrutura sintática inadequada/ Troca da ordem das palavras na sentença</p> | <p>“gosta elea casa” (Produção escrita n.º. 2 – sujeito A.F.R.S.)</p> <p>“Porta Bom Eu” (Produção escrita n.º. 2 – sujeito A.F.R.S.)</p> | <p>Durante o estágio da interlíngua, ocorre o emprego de estruturas linguísticas da LIBRAS e o uso indiscriminado de elementos da Língua</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>“Eu milho é gosta.” (Produção escrita n.º. 15 – sujeito S.A.M.)</p> <p>“Governo o Brasil é o presidente da Republica” (Produção escrita n.º. 20 – sujeito J.Q.M.)</p> <p>“20 São João pessoa você boa” (Produção escrita n.º. 27 – sujeito A.P.S.R.)</p> | <p>Portuguesa, o que resulta na troca da ordem das palavras na sentença, na tentativa de apropriação da língua-alvo, gerando estruturas sintáticas inadequadas.</p> |
| <p>Falhas na concordância nominal de gênero e número/ Falhas na concordância verbal</p> | <p>“<u>Jesus</u> é <u>nosso</u> vida.” (Produção escrita n.º. 6 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“<u>O</u> <u>peixe</u> é <u>do</u> Silvana” (Produção escrita n.º. 10 – sujeito R.F.M.)</p> <p>“<u>O</u> <u>certidão</u> é da eu Raiane” (Produção escrita n.º. 10 – sujeito R.F.M.)</p> <p>“João Ele muito bom <u>também</u> <u>fazem</u> coisa” (Produção escrita n.º. 30 – sujeito E.R.S.C.)</p> | <p>A marcação inadequada do gênero e número, bem como da concordância verbal é, algumas vezes, resultante do uso de generalizações, devido à influência de outros termos presentes na sentença. Tal aspecto revela a interferência da interlíngua do sujeito surdo nas produções escritas em Língua Portuguesa.</p> |
| <p>Uso inadequado do verbo</p> | <p>“Árvorre gosta ten Vai.” (Produção escrita n.º. 2 – sujeito A.F.R.S.)</p> <p>“A vovó é gosto boa.” (Produção escrita n.º. 13 – sujeito S.A.M.)</p> <p>“Eu tenho tem carteira de identidade” (Produção escrita n.º. 16 – sujeito C.J.)</p> | <p>Ocorre o uso acumulativo dos verbos em algumas construções escritas por surdos. Tal fato é comum durante a apropriação de uma interlíngua por qualquer indivíduo, já que este testa hipóteses antes de adquirir a forma padrão da língua-alvo.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Uso inadequado dos elementos gramaticais</p> | <p>“Ester gosta do forró de andar de Jegue e <u>da</u> soltar balão” (Produção escrita nº. 5 – sujeito J.V.O.B.)</p> <p>“<u>A</u> Eu gosto de você irmã” (Produção escrita nº. 8 – sujeito E.S.S.)</p> <p>“A vovó <u>é</u> gosto boa.” (Produção escrita nº. 13 – sujeito S.A.M.)</p> <p>“tenho <u>de</u> milho bom” (Produção escrita nº. 24 – sujeito M.R.S.)</p> <p>“eu gosto <u>de</u> muito você boa.” (Produção escrita nº. 27 – sujeito A.P.S.R.)</p> | <p>O uso inadequado dos elementos de ligação é comum nas produções iniciais dos surdos, por serem pouco frequentes ou não haver correspondência exata na LIBRAS; revelando a interferência da interlíngua através do uso desordenado de constituintes da L2. Além disso, também se observa que, algumas vezes, ocorre a troca na ordem dos vocábulos na escrita dos surdos. Tais aspectos são naturais em qualquer situação de aprendizagem de L2.</p> |
|---|--|--|

Quadro 6: Marcas da interlíngua presentes na escrita inicial de surdos

Assim, observa-se a existência de marcas da LIBRAS bem como de uma interlíngua na escrita inicial de surdos. Apesar dessas “marcas”, é preciso ressaltar que os textos apresentam coerência e que são produzidos perfeitamente em LIBRAS pelos alunos. Assim, observa-se que, embora os surdos apresentem dificuldades na tradução/interpretação da LIBRAS para o sistema escrito do português, podem dominar perfeitamente a L1. Enfatizando esta ideia, Karnopp (2009, p. 3) cita o depoimento de uma surda:

Mas a gente tem também um problema... o problema da tradução. Às vezes, um surdo que sinaliza perfeitamente, de forma clara e fluente, é desafiado a escrever aquilo que sinalizou. Aí parece que há uma barreira, pois muitas vezes não conseguimos passar para o português aquilo que expressamos em sinais.

No entanto, é preciso considerar que as dificuldades apresentadas pelos surdos para a tradução/interpretação da LIBRAS para a Língua Portuguesa (em modalidade escrita) variam. É possível perceber que os diversos textos coletados apresentam diferenças profundas. As produções dos sujeitos 1, 4 e 5 estão mais restritas à estrutura da LIBRAS; as dos sujeitos 3, 6, 8 e 9 ainda se encontram em uma fase inicial de aprendizagem da interlíngua; já os textos dos sujeitos 2, 7 e 10 demonstram um emprego mais consistente da Língua Portuguesa,

embora ainda não seja o nível almejado.³⁹ Assim sendo, constatamos, nesta pesquisa, a existência de três diferentes níveis iniciais de proficiência no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos usuários da LIBRAS. De acordo com o nível ao qual pertencem, os sujeitos foram distribuídos nesta pesquisa em grupo 1 (nível 1), grupo 2 (nível 2) e grupo 3 (nível 3).

Nas produções dos indivíduos pertencentes ao primeiro grupo, são predominantes as estratégias de transferências da estrutura da Língua Brasileira de Sinais para a escrita da Língua Portuguesa, havendo nenhuma ou poucas características da estrutura do português. Há o predomínio de frases sintéticas (muitas vezes nominais); a ausência ou inadequação de elementos gramaticais e de verbos; construções inadequadas com tópico e comentário ou na ordem SVO; e problemas nas flexões nominais e verbais. Mas é válido ressaltar que, apesar dessas características, é possível, na maioria das vezes, atribuir sentido aos textos. O Gráfico 31 ilustra as principais características dos enunciados produzidos pelos informantes do grupo 1.

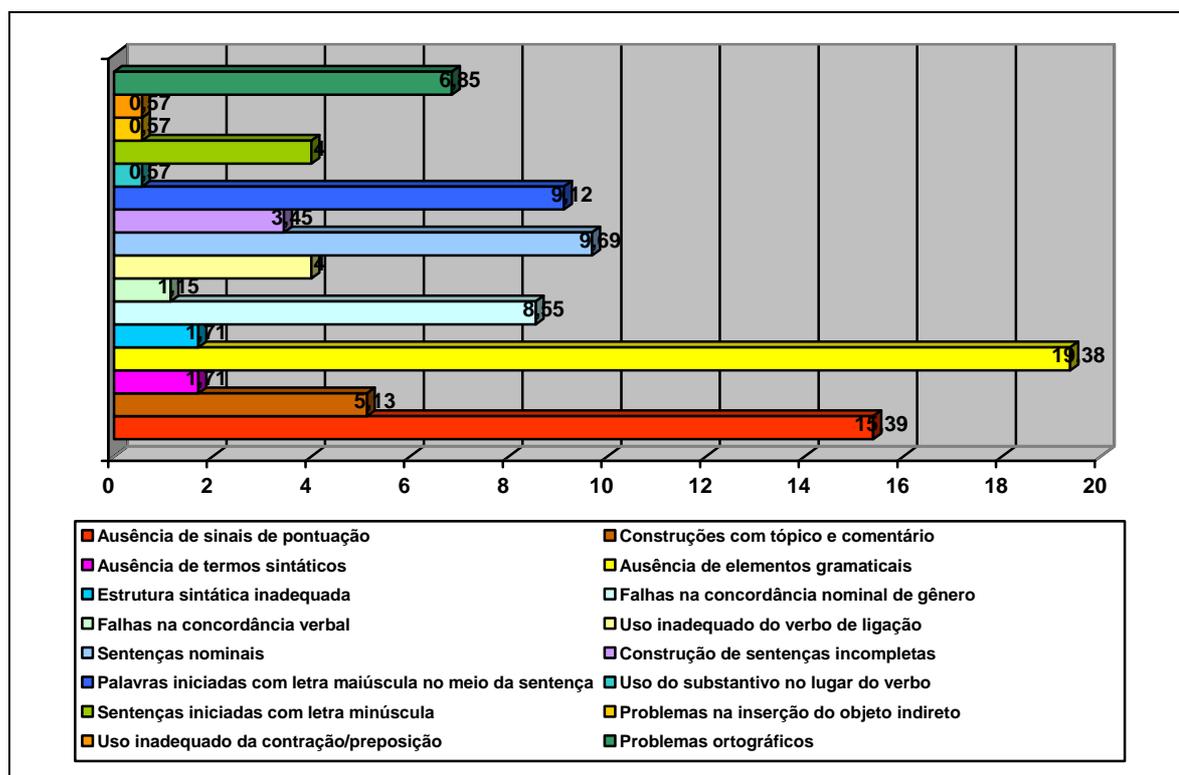


Gráfico 31: Características das sentenças produzidas pelos informantes do grupo 1

³⁹ É válido enfatizar que a pesquisa apresenta marcas da LIBRAS na escrita inicial de surdos. Portanto, um surdo pode alcançar níveis mais elevados de proficiência na escrita da Língua Portuguesa do que os que foram mostrados neste trabalho.

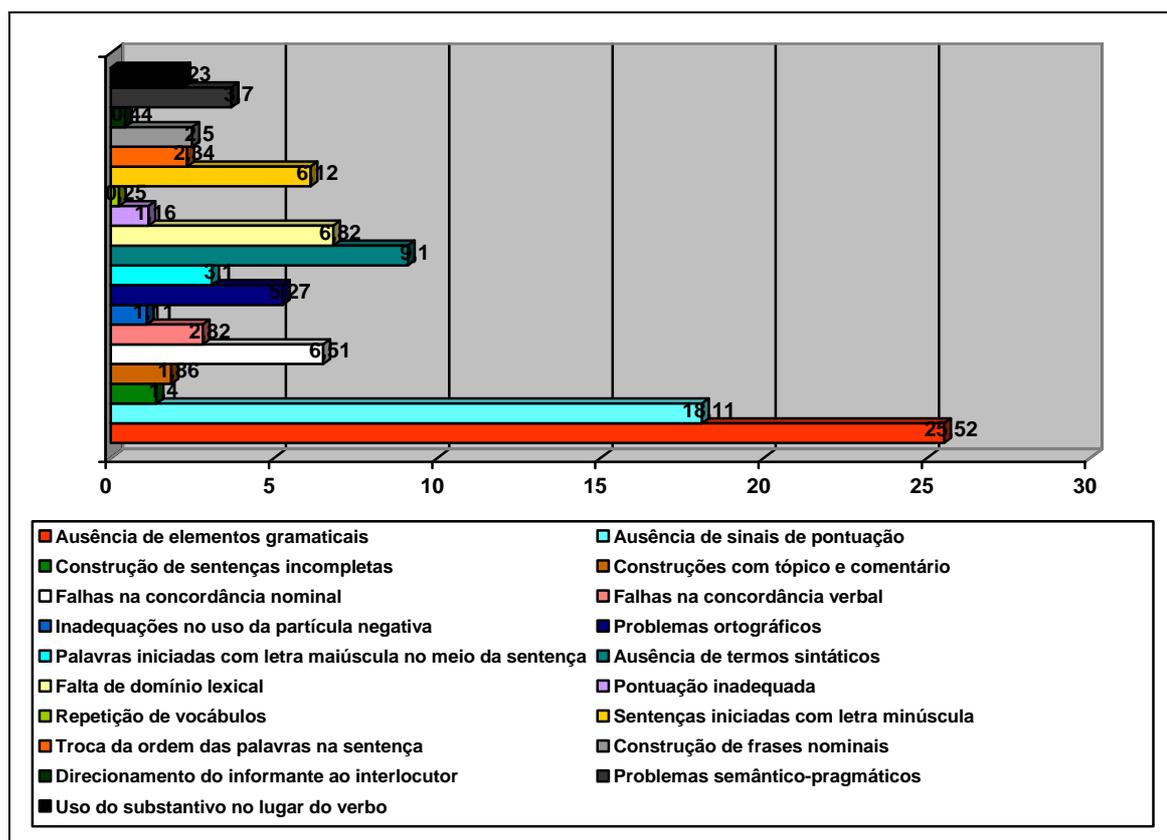


Gráfico 33: Características das sentenças produzidas pelos informantes do grupo 3

Surge, nesse sentido, um questionamento fundamental: que aspecto(s) influenciaria(m) na ocorrência de diferentes níveis textuais: o grau de surdez, o sexo, a idade, a série e/ou o grau de fluência em LIBRAS?

No que diz respeito ao grau de surdez, observa-se que os informantes possuem surdez severa ou profunda. Conforme Rinaldi (1997, p. 53 apud SABANAI, 2008), o indivíduo com surdez severa apresenta uma perda auditiva de 71 a 90 (db); enquanto o indivíduo com surdez profunda apresenta uma perda auditiva acima de 91 (db).

Portanto, de acordo com Manrique e Huarte (2005), enquanto a surdez severa permite a identificação de alguns ruídos familiares e apenas a percepção da voz se emitida com intensidade muito elevada; a surdez profunda priva o indivíduo da percepção e identificação da voz humana.

Na nossa pesquisa, ficou constatado, apesar das diferenças existentes entre a surdez severa e a profunda, que estes graus não são fatores determinantes para a divisão dos informantes em distintos níveis de proficiência na escrita da Língua Portuguesa. Como ilustra o Gráfico 34, tanto os alunos com surdez severa quanto aqueles que apresentam surdez profunda distribuem-se nos três diferentes grupos.

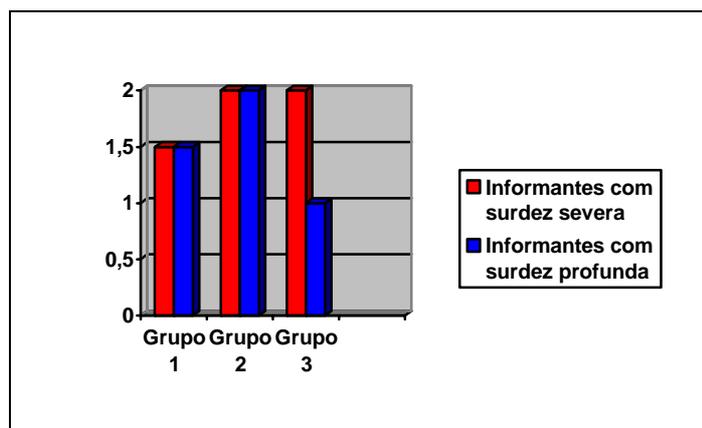


Gráfico 34: Distribuição dos informantes conforme o grau de surdez

Apesar disso, verificou-se que, nos indivíduos com surdez severa (nos variados níveis), os prováveis resíduos auditivos podem auxiliar na aprendizagem de alguns elementos que caracterizam a L2, tais como: a inserção de elementos gramaticais nos enunciados, o uso da concordância nominal e verbal e a construção de sentenças correspondentes à ordem canônica do português (SVO). Tal aspecto só é verificado nos indivíduos com surdez profunda quando estes já se apresentam em um nível mais avançado de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Observa-se, por exemplo, que dentre os indivíduos do grupo 1, os sujeitos com surdez severa (S1 e S4) utilizam algumas preposições e verbos de ligação (às vezes de forma inadequada) e realizam a concordância adequadamente na maioria dos enunciados. Já no caso de S5 (também pertencente ao grupo 1), este apresenta surdez profunda e suas produções se diferenciam dos textos de S1 e S4 pelo fato de ocorrerem diversos equívocos na concordância nominal e verbal. E, embora utilize artigos e o verbo de ligação “é”, não faz uso das preposições e conjunções e apresenta domínio vocabular restrito. Entretanto, nos demais grupos não há diferenças notórias entre os informantes com surdez severa e surdez profunda. Isto evidencia que, na pesquisa em questão, o grau de surdez não é um elemento primordial para diferenciar o grau de proficiência dos surdos na escrita da Língua Portuguesa; certamente pelo fato de que há grande proximidade entre os graus de surdez severa e profunda.

Também o sexo não é um fator determinante nos diferentes níveis de escrita apresentados pelos informantes da pesquisa, pois indivíduos de ambos os sexos pertencem aos três distintos grupos, conforme exhibe o Gráfico 35.

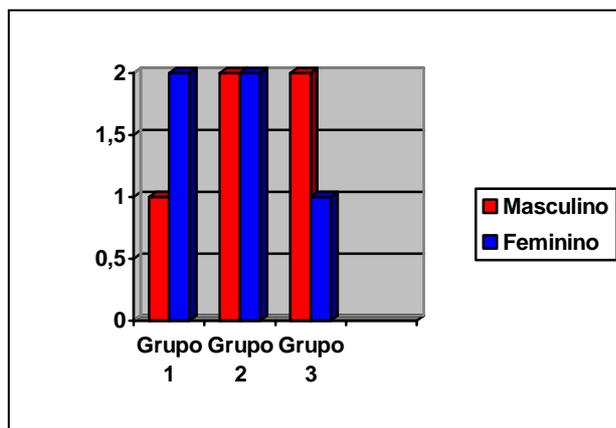


Gráfico 35: Distribuição dos informantes conforme o sexo

No entanto, no que diz respeito à série e à idade, algumas diferenças podem ser notadas. Os informantes mais jovens, que, conseqüentemente, se encontram em uma série menos avançada, apresentam menor domínio da escrita da Língua Portuguesa. Isto ocorre, pois, segundo Silva (2001, p. 92), “a competência do aluno surdo na escrita melhora conforme aumenta seu nível de escolaridade e sua exposição à Língua de Sinais.” Tal aspecto fica evidente nos Gráficos 36 e 37.

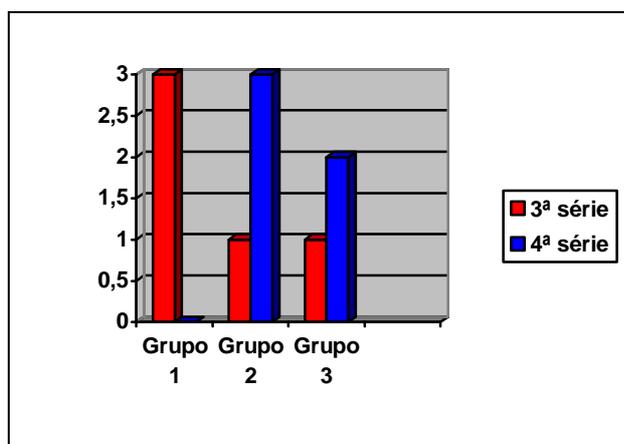


Gráfico 36: Distribuição dos informantes conforme a série

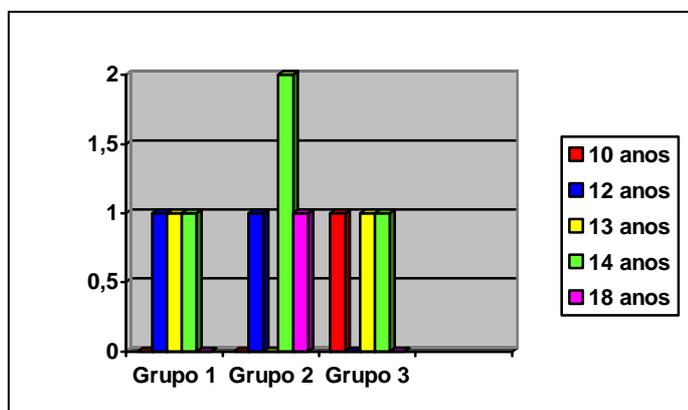


Gráfico 37: Distribuição dos informantes conforme a idade

No entanto, verifica-se uma exceção: o sujeito 2, apesar de ser o informante mais novo (10 anos) e estar na 3ª série, já apresenta um bom domínio da escrita da Língua Portuguesa. A que se deve tal fato? Uma análise acerca dos questionários aplicados na realização desta pesquisa possibilitou-nos perceber que o sujeito 2 adquiriu precocemente a Língua Brasileira de Sinais e apresenta boa fluência nesta língua, a qual tem contato não apenas na escola, mas também em casa; visto que seus pais, apesar de não serem surdos, também são usuários da LIBRAS. Provavelmente, a influência familiar tenha sido um dos principais fatores que possibilitou, inicialmente, o interesse e, posteriormente, o domínio do informante na Língua Brasileira de Sinais; o que facilitou a aprendizagem da escrita de uma segunda língua – o Português. Conforme Dechandt (2006), a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua de sinais, pelo surdo, levará ao aumento da competência fundamental tanto da L1 quanto da L2.

De fato, o domínio de uma língua de sinais pelo surdo é indispensável para a aprendizagem escrita de uma língua oral-auditiva. Quanto maior o grau de proficiência em uma língua de sinais, menos dificuldades ele terá para adquirir a linguagem escrita. Comprovando esta ideia, Santos e Brito (1994, p. 943) escrevem:

O domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos cognitivos, semântico e pragmáticos geradores de coesão e coerência. Uma vez de posse desses mecanismos, e já tendo adquirido estratégias interacionais, qualquer pessoa pode produzir escrita coesa e coerente, se ela dominar, além disso as regras morfossintáticas mais elementares de uma língua a ser escrita.

Esse aspecto pode ser verificado se compararmos o sujeito 2 e os demais informantes da mesma série e idade aproximada – sujeitos 1, 3, 4, 5. Observa-se que estes, com exceção do sujeito 3, não possuem contato com Língua Brasileira de Sinais no ambiente familiar (visto que os pais não são usuários da LIBRAS); o que, provavelmente, dificultou o processo de aquisição desta língua e, conseqüentemente, causa interferências na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Já no que diz respeito ao informante 3 (que possui contato com a LIBRAS em casa), observa-se que, embora ainda não esteja em um nível tão avançado quanto o informante 2, já apresenta um nível de desenvolvimento maior do que os informantes 1, 4 e 5; comprovando a importância da motivação familiar no aprendizado da L1 e, naturalmente, da L2.

Já no que se refere aos informantes mais velhos e que estão cursando uma série mais avançada (4ª série), percebe-se que todos já apresentam o domínio de algumas estruturas da Língua Portuguesa, alguns em menor grau (nível 2), outros em maior grau (nível 3). Este aspecto pode ser determinado pela questão maturacional (que nem sempre está relacionada à idade, mas, muitas vezes, à exposição mais ou menos efetiva a práticas linguísticas).

Embora a idade não altere o caminho da aprendizagem de L2, é preciso levar em consideração que, se aprendizes de diferentes idades forem relacionados de acordo com a quantidade de tempo ao qual eles foram expostos à L2, os aprendizes mais antigos são os que alcançarão os níveis mais altos de proficiência (Cf. ELLIS apud SANTOS; MEYER, 2008, p. 41). Portanto, segundo Ellis,

Uma diferença óbvia entre uma criança e um adolescente ou adulto está na habilidade que estes têm para compreender a linguagem formal do sistema. Aprendizes mais velhos podem aprender sobre a língua quando conscientemente estudando as regras linguísticas. Eles podem, também, aplicar estas regras usando a língua. Por outro lado, as crianças, ainda que sem total falta de metacoscência, não estão completamente aptas a captar a linguagem em sua forma. Para elas, a língua é uma ferramenta de expressão de significado. De acordo com Halliday (1973), a criança responde melhor ao que a língua faz do que ao que a língua é. É possível que a diferença de idade no processo de aprendizagem de segunda língua possa ser explicada em termos devido à diferença de orientação para a linguagem das crianças e dos aprendizes mais velhos. (ELLIS apud SANTOS; MEYER, 2008, p. 41)

Também, conforme Scliar-Cabral,

A aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalinguísticas conscientes que concentrem nos procedimentos, depois transferidos para o uso da língua. Para essas habilidades, quanto maior o domínio linguístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas, nessas habilidades. (SCLiar-CABRAL apud QUADROS, 1997b, p. 47)

Assim, observa-se a importância do fator maturacional na aprendizagem de L2; mas, sobretudo, do domínio de uma L1, fortemente relacionados com a motivação familiar. “As crianças surdas necessitam de estimulação especial em casa.” (GOLDFELD, 2002, p. 131) A motivação familiar é fundamental no processo de aquisição de uma língua de sinais pelo surdo, o que conseqüentemente facilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva. “Quando existe conflito entre o que a criança é e as expectativas dos pais, é provável que haja também dificuldades no desenvolvimento emocional, social e intelectual. A criança

desde pequena se orienta pelo ‘sentir’ e capta vivamente sua aceitação ou não.’ (PEREIRA, 2008, P. 35)

De fato, privações linguísticas significativas na infância podem ser a causa de problemas e dificuldades na aprendizagem. O repúdio ou o descaso dos pais de alguns surdos com o uso de uma língua de sinais ocasionará consequências negativas na vida social e linguística dos filhos surdos. Já a motivação para a aquisição de uma língua de sinais, principalmente através do aprendizado e uso da língua pelos familiares, auxiliará positivamente. Isso pode ser evidenciado através de uma análise acerca dos informantes 9 e 10, levando em consideração os questionários aplicados na pesquisa. Observou-se que o sujeito 10 (cujos pais são usuários da LIBRAS) apresenta-se em um nível mais avançado do que o sujeito 9 (cujos pais não são usuários da LIBRAS), tanto no que diz respeito ao domínio da Língua Brasileira de Sinais quanto no que se refere à escrita da Língua Portuguesa.

Constatou-se, no entanto, que apesar de os pais do informante 7 não apresentarem domínio da LIBRAS, ele apresenta boa fluência na Língua Brasileira de Sinais e domínio regular das estruturas da Língua Portuguesa. O inverso ocorre com os sujeitos 6 e 8, cujos responsáveis são usuários da LIBRAS. Este aspecto pode ser explicado pelo fato de que, embora os pais do informante 7 não dominem a LIBRAS, utilizam alguns sinais em casa com o filho, o que acabou gerando o interesse do sujeito na aquisição da LIBRAS; o mesmo não acontece com o sujeito 9, pois apesar de os pais usarem alguns sinais, verifica-se que o contato do sujeito com esta língua de sinais em casa é bastante restrito. Desse modo, observa-se a importância da família na aquisição de L1 e aprendizagem de L2 pelo surdo.

Uma criança surda, filha de pais ouvintes, não pode aprender, naturalmente, espontaneamente, a língua portuguesa que seus pais falam, por impedimento auditivo. Igualmente, no seio de uma família de ouvintes, tão pouco se tem facilidade para aprender a língua de sinais. Esta situação é crítica. Para superá-la necessita-se que os pais ouvintes aprendam, o quanto antes e da melhor maneira possível, a língua de sinais, que lhes permitirá comunicar-se com seu filho e, sobretudo, trará a oportunidade à criança de estar em um ambiente onde possa aprender espontaneamente a língua de sinais. (MEC, 2006)

A situação das crianças surdas filhas de pais surdos, usuários de uma língua de sinais, é completamente distinta, porque ambos utilizam-na como a primeira língua, o que leva diversos autores, como Quadros (1997b) e Goldfeld (2002), a afirmarem que as crianças surdas filhas de pais surdos apresentam um desempenho superior em todos os aspectos do

desenvolvimento em comparação às crianças surdas filhas de ouvintes. Mas, nossa pesquisa comprovou, também, que, se a criança surda, filha de pais ouvintes, recebe estímulos da família desde cedo para a aquisição da LIBRAS, através do contato desta língua com os próprios pais, seu desenvolvimento linguístico é facilitado, tanto no que diz respeito à aquisição da L1 quanto no que se refere à aprendizagem da L2.

Sem dúvida, a família representa papel principal e decisivo no processo de socialização. Ao interagir com os filhos, ajudará na formação emocional, social e intelectual, auxiliando na construção da personalidade do indivíduo. Lora (1984) e Fernandes (2004) consideram a participação da família extremamente importante para a construção da identidade do surdo. O mesmo ocorre com relação à aquisição da LIBRAS. Conforme Goldfeld, “mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda a mesma, de forma que a criança possa utilizá-la para se comunicar em casa.” (2002, p. 44) Ainda, conforme a autora, a participação da família na comunicação do surdo, por meio dos sinais, possibilitará a esse indivíduo a interação com o mundo e tornará o convívio mais agradável e feliz. Igualmente, na educação e nas escolas, o uso de uma língua de sinais vai proporcionar ao surdo a vivência de uma realidade bilíngue das relações culturais, institucionais e sociais.

Castro (1999) também percebeu que a comunicação entre familiares e surdos na língua de sinais melhorou a convivência das mães com os filhos. O autor argumenta que, depois da adoção da língua de sinais no ambiente familiar, o desempenho e desenvolvimento das crianças surdas superaram as expectativas.

É fundamental que a família, recebendo apoio dos profissionais e de preferência também da comunidade surda, empenhe-se em aprender a LIBRAS. A família deve entender que seu filho necessita, a todo momento estar dialogando, recebendo informações e carinho para poder desenvolver-se de forma satisfatória. (GOLDFELD, 2002, 167)

Dessa forma, observa-se que o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (no caso da maioria dos surdos brasileiros) deve contar com o intermédio da família, visto ser ela a maior motivadora para o aprendizado dessa língua. E, como ficou comprovado na pesquisa, o domínio da língua de sinais é fundamental para a aprendizagem da escrita, pois é a base para que os surdos estruturem coerentemente suas ideias. Em consonância com essas ideias, Santos e Ferreira-Brito (1994, p. 941) afirmam que “o domínio de uma língua de sinais é um

fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos e estratégias cognitivas, semânticas e pragmáticas geradoras de coesão e coerência textuais.”

Também é válido ressaltar que, no caso da aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por um indivíduo surdo, o *input* visual dessa língua é de suma importância. Quadros (1997b) resalta a importância da “quantidade” do *input* no caso específico da aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo. Conforme a autora, “o *input* visual deve ser explorado qualitativamente e deve ser avaliado o tempo necessário de exposição para que o processo de aquisição ocorra adequadamente.” (QUADROS, 1997b, p. 86)

Como na escola em que a nossa pesquisa foi realizada os indivíduos da mesma série são estimulados de maneira semelhante, certamente, a quantidade e qualidade do *input* visual recebido no ambiente familiar, também devem ter contribuído para o melhor desenvolvimento de um grupo de indivíduos do que de outro.

Portanto, através desta pesquisa, observou-se a existência de marcas da LIBRAS e de uma interlíngua na escrita inicial de surdos soteropolitanos. E constatou-se que a diferenciação nos tipos e frequências destas marcas, bem como no nível de desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por estes alunos são determinados, sobretudo, pelo grau de fluência em LIBRAS; aspecto fortemente determinado pela motivação familiar. Sendo assim, é necessário que os pais de crianças surdas sejam conscientizados da importância que têm no aprendizado linguístico dos filhos e atuem junto com a escola na luta pela verdadeira inclusão social do surdo.

É preciso que os professores também tenham consciência destas diferenças individuais e estejam atentos aos diferentes ritmos de desenvolvimento.

7.3 ALGUMAS CONCLUSÕES

A consciência crítica nasce de quê? Da possibilidade de o oprimido contemplar, no sentido crítico, a sua obra, e como produto de seu trabalho se distribui no processo social.

Paulo Freire

O presente trabalho buscou investigar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por surdos, voltando-se para a realidade educacional em Salvador-BA. A partir da análise do *corpus* coletado, ficou constatado que ocorrem algumas alterações morfossintáticas e lexicais na produção escrita desses alunos e que elas são um reflexo de

interferência da Língua Brasileira de Sinais, bem como de uma interlíngua; uma vez que a aprendizagem da Língua Portuguesa (em sua modalidade escrita) pelo surdo implica na aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, a Língua Portuguesa não é adquirida naturalmente, mas é resultante de um processo gradual de aprendizagem que ocorrerá com base no conhecimento internalizado do funcionamento de uma primeira língua.

Assim, nota-se que, embora a surdez limite a capacidade de comunicação de um indivíduo através da modalidade oral/auditiva, as frequentes alterações na linguagem escrita dos surdos, como foi verificado nesta pesquisa, não são decorrentes de um *déficit* cognitivo ou biológico. Pelo contrário, representam a capacidade de esses indivíduos refletirem a respeito da linguagem, associando-a muitas vezes à estrutura de uma língua de modalidade visuoespacial. Desse modo, os equívocos são, muitas vezes, consequentes da associação entre a língua já adquirida e a que está sendo aprendida. E quanto mais proficiente em uma língua de sinais, mais fácil será para um surdo produzir textos coerentes e coesivos em uma segunda língua.

Então, fica comprovado que a aquisição de uma língua de sinais (a Língua Brasileira de Sinais, no caso da maioria dos surdos brasileiros) é um fator indispensável para a aprendizagem da escrita da língua de uma comunidade oral-auditiva. Assim, é preciso que o surdo esteja em contato, desde cedo, com uma língua de sinais. Conforme Quadros,

[...] a L1 é essencial – as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte. (QUADROS, 1997b, p. 85)

Enfatizando a importância da aquisição de uma língua de sinais, para a aprendizagem da escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva, Guarinello afirma:

Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas. No caso específico da escrita, o surdo deve basear-se em experiências com a língua que já domina, em geral a de sinais, para construir e desenvolver essa forma de comunicação. (GUARINELLO, 2007, p. 56)

Desse modo, observa-se que o surdo terá como base a língua que já domina para ter acesso à linguagem escrita. Mas, “a língua que o surdo tem como legítima 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)

As línguas de sinais têm, sem dúvida, o mesmo status que as línguas orais, uma vez que se prestam às mesmas funções: podem expressar os pensamentos mais complexos, as ideias mais abstratas e as emoções mais profundas, sendo adequadas para transmitir quaisquer informações. Coexistem com as línguas orais, mas são independentes; pois cada uma possui estrutura gramatical própria, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas específicas.

Contudo, observa-se que os surdos filhos de ouvintes apresentam dificuldades para a aquisição de uma língua de sinais, pelo fato de não terem, desde cedo, o contato natural com esta língua, na maioria dos casos; o que dificultará o processo de aprendizagem de uma L2. “É importante ressaltar que os surdos, quando filhos de ouvintes, dependem que seja viabilizada a sua aproximação à comunidade surda. Caso contrário, eles não conseguirão integrar-se à sua cultura e, em consequência, não se desenvolverão adequadamente.” (MACHADO, 2008, p. 94)

Nesse sentido, o papel dos pais é fundamental, já que poderão ou não possibilitar a inserção dos filhos surdos em uma comunidade surda. Além disso, a motivação dos pais, através do uso da língua de sinais da comunidade surda de seu país tem forte influência na aquisição e domínio desta língua pelo filho surdo, como foi constatado na pesquisa. Para Goldfeld (2002) o ambiente linguístico deve ser adequado, tanto no contexto social como no familiar para a aquisição de uma língua de sinais.

Portanto, verifica-se que a presente pesquisa comprovou as hipóteses levantadas inicialmente:

- ✚ Algumas dificuldades morfossintáticas apresentadas pelos surdos soteropolitanos na construção de textos escritos são frequentes no processo de aprendizagem de uma segunda língua e podem estar associadas à estrutura da Língua Brasileira de Sinais;

- ✚ Uma das interferências da LIBRAS presente nas produções escritas por alunos surdos soteropolitanos pode ser a ausência (ou a pouca utilização) de elementos gramaticais: artigos, verbos de ligação, preposições e conjunções;

- ✚ Uma das marcas da LIBRAS presente na escrita inicial dos surdos pode ser a existência de irregularidades nas flexões nominais, caracteristicamente as de gênero, e nas flexões verbais;

- ✚ Possivelmente, as interferências da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa por surdos soteropolitanos não sofrem influência significativa das variáveis sociais *sexo* e *idade*,

constituindo-se uma marca presente em textos de diversos sujeitos com idade e gênero distintos.

✚ É possível que surdos soteropolitanos com idade e série aproximadas apresentem diferentes níveis de proficiência na Língua Portuguesa (em modalidade escrita). Tais distinções podem ser determinadas pelo grau de fluência do surdo na Língua Brasileira de Sinais.

Mas a tais hipóteses somou-se o argumento de que algumas alterações morfossintáticas presentes na escrita inicial de surdos são resultantes de uma interlíngua – língua de transição entre a L1 e a L2 – e que os tipos e frequências de alterações na escrita da Língua Portuguesa estão relacionados ao grau de fluência na Língua Brasileira de Sinais.

No que diz respeito à questão da *idade*, verificou-se que, embora as alterações morfossintáticas estejam presentes em textos de alunos com diferentes faixas etárias, na maioria das vezes, os tipos de alterações são distintos, ocorrendo conforme o grau de maturidade do aluno em ambas as línguas.

Contudo, a constatação mais surpreendente foi a existência de uma correspondência entre o grau de fluência em LIBRAS (e sua conseqüentemente relação com um nível de domínio da Língua Portuguesa) e a motivação familiar (ou a falta desta); despertando-nos para a necessidade de, cada vez mais, enfatizar, em nossa sociedade, o papel dos pais ouvintes no desenvolvimento linguístico, social e educacional dos filhos surdos.

Sem dúvida, a análise dessas questões e as diversas conclusões a que chegamos através da realização desta pesquisa são bastante pertinentes, podendo apresentar ampla contribuição nos estudos linguísticos e socioculturais relacionados à surdez. Este trabalho não tem, entretanto, a pretensão de finalizar as discussões sobre o tema, visto que novas informações poderão ser acrescentadas. Contudo, esperamos que ele venha contribuir para um melhor entendimento das diversas alterações presentes na escrita inicial dos surdos e auxilie na adoção de uma nova postura da escola e, sobretudo da família, na educação dos surdos.

É preciso que a escola, a família e a sociedade tenham como objetivo primordial buscar a consolidação do respeito às diferenças, conquanto não elogiem a desigualdade e exclusão. As diferenças, sobretudo linguísticas, devem ser vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas como grandes fatores de enriquecimento.

Com a descoberta de minha língua, encontrei a grande chave que me abre a grande porta que me separava do mundo. Posso compreender o mundo dos Surdos, e também o mundo dos ouvintes. [...] Tinha construído uma reflexão própria. Necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo.

Para mim, a Língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente, nada me falta. [...] Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues.

Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é Surdo a nada deste duplo mundo.

O Surdo tem uma qualidade de vida. Uma adaptação a essa vida. Ele desabrochou com a Língua de Sinais. Consegue falar, escrever, criar conceitos com a ajuda de duas línguas diferentes.

(LABORIT, E. O vôo da gaviota. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.)

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, N. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- ABREU, Maria Youssef. Propostas para um ensino de hebraico consoante com o perfil do aluno de teologia. In: *Terra e Cultura*, ano 22, n. 42. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/42/Terra%20e%20Cultura_42-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- BATTISON, R. *Lexical borrowing in american sign language*. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.
- BELLUGI, U.; KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. Paper for *International Congress: Sign Language Research and Application, Conference*. Siegmund Prillwitz (ed.) Hamburg. March, 23-25, 1990.
- BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Lei federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 19 jul. 2008.
- _____. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos*. Brasília, 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/alunossurdos.txt>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência auditiva*. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. V. I – (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4) 337 p.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. Brasília, 2005. 1 CD-ROM.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. RJ: Forense Universitária, 1943/1995.
- CASTRO, R. G. *LIBRAS: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.
- CHOMSKY, Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 42-72, 1997.
- CORDER, S. P. *The significance of Learners' Errors*. IRAL, v. 4 , p.161-170, 1967.

CÔRREA, Leticia Maria Sicuro (Org.). *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. Educação física e esportes adaptados. Barueri: Manole, 2004.

CRUZ NETO, Otavio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DAMÁSIO, António; DAMÁSIO, Hanna. O cérebro e a linguagem. In: *Viver Mente & Cérebro Cientific América*, ano XIII, n. 143, 2004. Disponível em: < http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro_e_a_linguagem.htm > - 2004. Acesso em: 12 ago. 2008.

DECHANDT, Sônia Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS. Ronice Muller de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U.; KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. C. (Orgs.) *Língua de sinais e educação do surdo. Série de Neuropsicologia*, v. 3. SP: Tec Art, 1993.

FELIPE, Tanya Amara. A estrutura frasal na LSCB. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 4, 1989, Recife. *Anais...* Recife: ANPOLL, 1989.

_____. Bilinguismo – Alternativas para a educação de crianças surdas: Implicações teóricas e pedagógicas. In: *Curso de Aperfeiçoamento para Professores na Área de Deficiência Auditiva – LIBRAS – Bilingüismo*. Salvador, Ministério da Educação; Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, 2004. (Texto não-publicado).

_____. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

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

FERNANDES, Eulalia. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

_____. *Surdez e Bilingüismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, Sueli F. *Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.

_____. Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf. Acesso em: 25 ago. 2007.

FERNANDES, V. Papel dos Hemisférios do Cérebro. Disponível em < [http:// www. interFisio.com.Br](http://www.interFisio.com.Br)> - 2000/ 2001. Acesso em: 24 set. 2003.

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

_____. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 20-43, 1990.

_____; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: OEA, 1982 (Proyecto Especial de Educación Especial, fasc. 2).

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

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

GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. *Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos*. São Paulo: Atlas, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2 ed. São Paulo: Editora Plexus, 2002.

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

HICKOK, G.; KIRK, K. BELLUGI, U. Hemispheric organization of local-and global-level visuospatial processes in deaf signers and its relation to sign language aphasia. *Brian and Language*, n. 65, pp. 276-86, 1998.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C.(Orgs.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

_____. Parecer elaborado para a Dissertação de Mestrado de Fernanda M. A. dos Santos. Salvador, UFBA, apresentação oral. 2009 (digitado)

_____; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Viviam Edite. (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/educacao-infantil%20.pdf> Acesso em: 12 dez. 2008.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall, 1981.

LABORIT, E. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C.(Orgs.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

LEITE, Eduardo de Oliveira. *A monografia jurídica*. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

LIDELL, S. *Think and believe: sequentislity in american sign language*. *Language*, v. 60, p.372-99, 1984.

LILLIO-MARTIN, D. C.; KLIMA, E. Pointing out differences: ASL pronouns in Syntactic Theory. In: *Theoretical issues in sign language research*. v.1: *Lingusstics*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990. p. 191-210.

LIONS, John. *Linguagem e Linguística: Uma Introdução*. Tradução de Marilda W. A. e Clarisse S. de Souza. RJ: Guanabara, 1987.

LORA, A. A. B. *A família orientada como condição básica para o desenvolvimento da criança portadora de deficiência auditiva*. 1984. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUFT, Celso P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L & PM, 1985.

MACHADO, Paulo César. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MANRIQUE, M. J.; HUARTE, A. Hipoacusias. Surdez. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan. *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. Trad.: Jeni Wolff. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. 2 ed. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

MARENTETTE, P. F. *It's in her hands: A case study of the emergence of phonology in American sign language*. Montreal: McGill University, Department of Psychology, PHD Dissertation, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORATO, E. M. As afasias entre o normal e o patológico: da questão neuro(linguística) à questão social. In: *Direito à fala. A questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2000.

NARBONA, J; FERNÁNDEZ, S. Fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan. *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. Trad.: Jeni Wolff. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEVILLE, H. et al. Neural systems mediating American sign language: effects of sensory experience and age of acquisition. *Brian and Language*, v. 57, pp. 285-308, 1997.

PEREIRA, Maria Ângela Botelho; FERREIRA-BRITO, Lucinda. Língua de sinais e língua materna para o surdo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9, 1994, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOLL, 1994.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. *Surdez: aquisição da linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C.(Orgs.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngüe para Surdos*. 21 a 23 de julho de 1997a. p.70-87. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/contexto.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2007.

_____. Diversidade e unidade nas línguas de sinais. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice M. de; FINGER, Ingrid. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

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

_____; PERLIN, Gladis T. T. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RIBAS, João B. Cintra. *O que são pessoas deficientes*. SP: Brasiliense, 1983.

SÁ, Nídia Regina Limeira. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SABANAI, N. *A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua*. 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2008.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SALLES, Heloisa Maria M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004. 2 v.

SÁNCHEZ, C. Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema. *Conferência*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Departamento de Educação Especial, 2002 (Mimeo).

SANCHÉZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caras: Impresión CEPROSORD, 1990.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Deize Vieira dos; FERREIRA-BRITO, Lucinda. Coesão e coerência em escrita de surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9, 1994, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOLL, 1994. p. 941-952.

SANTOS, Jane Cristina Duarte dos; MEYER, Rosa Maria de Brito. *Os pronomes/ Formas de tratamento no Português e a Cultura Brasileira: Aquisição de Segunda Língua e Aquisição de segunda Cultura*. RJ, 2008. 229p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em < www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/12215_3.PDF?NrOcoSis=39785&CdLinPrg=pt ->. Acesso em: 05 nov. 2008.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid, 1993.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÜTZ, Ricardo. *O que significa aprender inglês*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-oque.html>>. Acesso em: 06 jan. 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e aprendizagem sistemática de segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. (Série Didática)

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

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis T. T. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VANDRESEN, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

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

Esta pesquisa se propõe a investigar o processo de aprendizagem da linguagem escrita por surdos, observando as principais dificuldades morfosintáticas apresentadas por estes na construção de textos e buscando comprovar que tais dificuldades, além de normais no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua, são um reflexo de interferência da Língua Brasileira de Sinais. Assim, estaremos analisando como a Língua Portuguesa em modalidade escrita sofre interferências da LIBRAS.

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

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado na dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários (Universidade Federal da Bahia) da aluna Fernanda Maria Almeida dos Santos. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador e para os colaboradores da pesquisa.

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

Desde já agradeço a sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora

RG

CPF

E-mail

Telefones para contato

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) _____, diretor(a) do CAS Wilson Lins, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a aluna Fernanda Maria Almeida dos Santos a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição; o que contribuirá para a investigação do tema *Marcas da LIBRAS na escrita inicial de surdos*.

Salvador,..... dede.....

Assinatura do representante da instituição

APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portadora do cadastro nº _____, como diretor(a) do CAS Wilson Lins, autorizo Fernanda Maria Almeida dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal da Bahia a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição; o que contribuirá para a investigação do tema Marcas da LIBRAS na escrita inicial de surdos. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

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

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a) da instituição

APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Prezado(a) Sr.(a)

Com o objetivo investigar o processo de aprendizagem da linguagem escrita por surdos, estamos desenvolvendo o projeto “Marcas da LIBRAS na Escrita Inicial de Surdos”, cujo objetivo é observar as principais dificuldades morfosintáticas apresentadas por surdos na construção de textos; buscando comprovar que tais dificuldades, além de normais no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua, são um reflexo de interferência da Língua Brasileira de Sinais.

Para a realização da pesquisa será necessária a coleta de textos produzidos por seu filho ou dependente durante as aulas. Portanto, solicitamos vossa autorização para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a vossa autorização.

Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos de pesquisa e divulgado na dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários (Universidade Federal da Bahia) da aluna Fernanda Maria Almeida dos Santos. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador e para os colaboradores da pesquisa.

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

Desde já agradeço a sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora

E-mail

Telefones para contato

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

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Pelo presente, eu, _____,
portadora de CPF nº _____, após a leitura da Carta de Informação e ciente dos procedimentos propostos, autorizo Fernanda Maria Almeida dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal da Bahia, a coletar textos produzidos por meu filho ou dependente _____; o que contribuirá para a investigação do tema *Marcas da LIBRAS na escrita inicial de surdos*.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pai ou responsável

APÊNDICE F

DIÁRIO DE CAMPO**DATA:** 10/04/08 (Quinta-feira)**TURNO:** Matutino**SÉRIE:** 3^a**PERÍODO:** 60 minutos**REGISTROS:**

- A professora explica o cabeçalho;
- Os alunos se apresentaram para mim em LIBRAS e em Língua Portuguesa (na modalidade escrita);
- Uma aluna escreve “11 anz” ao invés de “11 anos”;
- A professora explica em LIBRAS o texto “Quem sou eu?” (Os alunos participam da aula);
- Posteriormente a professora, através da LIBRAS, ressalta os integrantes da família;
- A docente pede para alguns alunos escreverem, em Língua Portuguesa, na lousa o nome do integrante da família sinalizado em LIBRAS;
- Os alunos escrevem corretamente, apresentando apenas algumas dúvidas na acentuação dos vocábulos *mãe*, *vovó* e *vovô*.

DATA: 10/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Matutino

SÉRIE: 4ª

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Os alunos realizam uma atividade de preenchimento de uma cruzadinha sobre os tipos de documentos, conteúdo explicado numa aula anterior;
- Após o preenchimento da cruzadinha os alunos tentam elaborar sentenças;
- Observei algumas dificuldades dos discentes no preenchimento da cruzadinha (no que diz respeito à relação entre as imagens de alguns documentos e o nome da palavra em Língua Portuguesa) e na elaboração das frases;
- Alguns alunos ainda não articulam adequadamente as sentenças na estrutura da Língua Portuguesa;
- Há predominância do modelo de sentença: “Eu tenho...”
- Alguns discentes inserem o elemento negativo nas sentenças de maneira equivocada. Ex: “Eu tenho não...”

DATA: 10/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Vespertino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Os alunos se apresentaram para mim em LIBRAS e em Língua Portuguesa (na modalidade escrita);
- A professora explica o cabeçalho e os alunos copiam no caderno;
- A docente explica em LIBRAS o texto “Quem sou eu?” (Os alunos participam da aula);
- Posteriormente a professora, através da LIBRAS, ressalta os integrantes da família;
- A docente pede para alguns alunos escreverem, em Língua Portuguesa, na lousa o nome do integrante da família sinalizado em LIBRAS;
- Alguns alunos escrevem corretamente e outros apresentam algumas dificuldades na ortografia e acentuação;
- A professora orienta através do alfabeto manual;
- Uma aluna escreve “jeilho” ao invés de “filho”.
- A professora explica, em LIBRAS, o que é e como preencher uma certidão de nascimento.

DATA: 11/04/08 (Sexta-feira) – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TURNO: Matutino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Distribuição de texto aos discentes;
- Leitura do texto pelos alunos através do uso de gravuras;
- Realização de atividade: Colagem dos nomes em Língua Portuguesa e na datilologia da LIBRAS próximo a diferentes gravuras;
- A maioria dos discentes realiza a atividade sem dificuldades.

DATA: 11/04/08 (Sexta-feira) – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TURNO: Matutino

SÉRIE: 4ª

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- A docente conta uma história para os alunos de duas maneiras: primeiro apenas sinaliza através da LIBRAS, depois reconta a história utilizando um livro de gravuras;
- Os alunos parecem compreender a história relatada;
- O professor revisa o conteúdo “Documentos” através da identificação dos nomes das gravuras, tanto em LIBRAS como na Língua Portuguesa (em modalidade escrita);
- Digitação dos nomes dos documentos pelos alunos através do alfabeto manual;
- Cópia das palavras no caderno.

DATA: 17/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Matutino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Uma aluna escreve o cabeçalho no quadro e equivoca-se apenas ao escrever a palavra “terciela” ao invés de “terceira”;
- A professora explica, por meio da LIBRAS, um texto escrito em Língua Portuguesa. Primeiro explora o vocabulário para que os alunos pudessem compreender melhor o texto. Depois conta a história por meio da LIBRAS. E depois os alunos são convidados para comentar ou recontar a história narrada;
- Os alunos escrevem uma frase sobre o texto. Alguns sentem muitas dificuldades e olham a frase de outros colegas;
- Ditado de palavras sinalizado.

DATA: 17/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Matutino

SÉRIE: 4ª

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Momento de avaliação.

- Neste dia observei, nos cadernos e atividades xerocadas, algumas frases/textos produzidas pelos discentes. Dentre elas as que mais chamaram a minha atenção foram:

ALUNO 1:

“eu quer trabalho médico!”

“eu não temos” “eu tenho vida motorista”

“eu quer mais carro”

“eu tinha vida nascimento”

“eu não temos trabalho”

ALUNO 2:

“pedreiro de ter vir você”

“ter é bonito de nascimento”

“você é estudão de esturante”

“voc é meu anos gostofillo de família”

“ver água amigos de trabalho”

ALUNO 3:

“Pelourinho bonito”

“eu trabalha nada”

“bonita de nascimento”

“pessoas nascer morte”

“eu tenho não carteira estudante”

“eu tem um família”

“eu não motorista”

“eu tem um carteira idntidade”

“elevador lacerda grande bonito”

“Tomé de Souza ele muito bem”

ALUNO 4:

“Eu medo abrio” (ao invés de “Eu tenho medo de óbito”)

“Eu não nada”

“Eu tenho não”

“Eu não”

“Mata Esuca” (ao invés de “Mata Escura”)

ALUNO 5:

“Eu tem bebê bonito”

“Eu tem óbito, vida e amor”

“Eu tem familia”

“Eu tem bom identidade”

“carteira de estudação”

ALUNO 6:

“nascimento bebê”

“óbito vovô”

“carteira de estudante trabalho”

“familia nosso você mais amos”

“passaportos” (ao invés de “passaporte”)

ALUNO 7:

“Pelourinho Salvador”

“Cidade baixa bointa”

“Elevar lecerda Salvador”

“Tomé de Souza governador”

ALUNO 8:

“Pelourinho. Tinho rua passear ver potos.”

“tomé de Souza. Tinho homens none. Tome de S.”

DATA: 17/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Vespertino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- A docente escreve o cabeçalho no quadro e os alunos copiam no caderno;
- A professora explica, por meio da LIBRAS um texto escrito em Língua Portuguesa. Primeiro explora o vocabulário para que os alunos pudessem compreender melhor o texto. Depois conta a história por meio da LIBRAS. E depois os alunos são convidados para comentar ou recontar a história narrada;
- Os alunos escrevem uma frase sobre o texto. A maioria dos alunos apresenta dificuldades para a realização desta atividade;
- Ditado de palavras sinalizado.

DATA: 18/04/08 (Sexta-feira) – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TURNO: Matutino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Leitura de um texto (já trabalhado anteriormente) pelos alunos;
- No momento da leitura, os alunos sempre fazem associação com o sinal e quando não sabem o sinal digitam as letras para que o professor informe o sinal correspondente à palavra;
- Após a leitura, a professora explica as principais palavras contidas no texto para a compreensão da história pelos discentes;
- A docente conta a história contida no texto através da LIBRAS;
- Em seguida, os alunos são convidados a fazer o mesmo.

DATA: 18/04/08 (Sexta-feira) – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TURNO: Matutino

SÉRIE: 4ª

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- A docente sinaliza em LIBRAS sobre a vida de Wilson Lins. Depois pede para que os alunos procurem palavras sobre a vida de Wilson Lins no caça-palavras;
- Alguns alunos identificam com dificuldades as palavras, mas sem a necessidade da utilização de um texto escrito em Língua Portuguesa (já trabalhado anteriormente); outros só conseguem encontrar as palavras com auxílio do texto escrito;
- Releitura do texto pelos alunos para relembrar o significado de algumas palavras contidas no caça-palavras.

DATA: 24/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Matutino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Aula de Ciências;
- Através da LIBRAS e utilizando algumas gravuras a professora explica aos alunos o conteúdo: “A vida e o planeta Terra”;
- Os alunos participam da aula e a maioria parece compreender o assunto explicado.

DATA: 24/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Matutino

SÉRIE: 4^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Montagem dos parágrafos de um texto escrito em Língua Portuguesa pelos alunos;
- Alguns alunos apresentam dificuldades na leitura e montagem, outros não;
- Os alunos que apresentaram dificuldades foram orientados pelo docente e por alguns colegas;
- Atividade de interpretação do texto.

DATA: 24/04/08 (Quinta-feira)

TURNO: Vespertino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Aula de Ciências;
- Através da LIBRAS e utilizando algumas gravuras a professora explica aos alunos o conteúdo: “Meio ambiente”;
- Os alunos participam da aula e escrevem no quadro palavras que veem nos desenhos mostrados pela professora;
- Um aluno escreve “côa” (ao invés de “cão”) e “cahorro” (ao invés de “cachorro”);
- Cópia do texto pelos alunos no caderno.

DATA: 25/04/08 (Sexta-feira) – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TURNO: Matutino

SÉRIE: 3^a

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Recorte e montagem dos parágrafos de um texto escrito em Língua Portuguesa (já trabalhado anteriormente) pelos alunos;
- Observei que a maioria dos discentes não apresentou dificuldades para a realização desta atividade;
- Quando necessário, os alunos eram orientados pelo docente.

DATA: 25/04/08 (Sexta-feira) – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TURNO: Matutino

SÉRIE: 4ª

PERÍODO: 60 minutos

REGISTROS:

- Conversa direcionada;
- Recorte e montagem dos parágrafos de um texto escrito em Língua Portuguesa pelos alunos;
- Alguns discentes leem o texto antes de recortá-lo, outros não;
- Alguns recortaram corretamente os parágrafos, outros tiveram dificuldades e recortaram frases;
- A maioria dos discentes montou o texto corretamente;
- Atividade de interpretação do texto.

APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
PROJETO MARCAS DA LIBRAS NA ESCRITA INICIAL DE SURDOS.
PESQUISADORA: FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS.
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELIZABETH REIS TEIXEIRA.

QUESTIONÁRIO 1**Informante: Diretor e/ou coordenador pedagógico**

Nome da instituição: _____

Endereço: _____

Data de fundação: _____

Período em que atua na educação de surdos: _____ anos.

Clientela: () Crianças () Adolescentes () Adultos

A escola conta com apoio fonoaudiológico? () Sim () Não

Os alunos possuem apoio psicopedagógico? () Sim () Não

Séries oferecidas:

Ensino Fundamental I: () 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série

Ensino Fundamental II: () 5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série

Ensino Médio: () 1ª série () 2ª série () 3ª série

Número de alunos: _____ no turno matutino; _____ no turno vespertino; e _____ no noturno.

Número de docentes: _____

Tipos de funcionários que trabalham na instituição: _____

Descrição do trabalho realizado na instituição: _____

APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
PROJETO MARCAS DA LIBRAS NA ESCRITA INICIAL DE SURDOS.
PESQUISADORA: FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS.
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELIZABETH REIS TEIXEIRA.

QUESTIONÁRIO 2

Nº _____

Informante: Professor da Escola Wilson Lins

1- Os alunos apresentam muitas dificuldades na elaboração de textos escritos em Língua Portuguesa?

() sim

() não

2- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos discentes na produção de textos escritos?

() Ortografia

() Pontuação

() Estruturação sintática

() Concordância nominal

() Concordância verbal

3- A que causas podem ser atribuídas as dificuldades citadas na questão anterior?

4- Em alguns momentos já foram notados aspectos da estrutura gramatical da LIBRAS na escrita do informante? Quais?

5- De que maneira você tenta amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos?

APÊNDICE I – MODELO DO FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
PROJETO MARCAS DA LIBRAS NA ESCRITA INICIAL DE SURDOS.
PESQUISADORA: FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS.
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELIZABETH REIS TEIXEIRA.

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nº _____

1 DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____ anos

Série: _____

QUANTO À FILIAÇÃO

É filho(a) de surdo(s)?

 Sim Não

Os pais ou responsáveis são usuários da LIBRAS?

 Sim Não**2 INFORMAÇÕES ACERCA DA PERDA AUDITIVA****QUANTO AO TIPO DA PERDA AUDITIVA**

Qual o tipo de surdez que possui?

 Surdez de condução Surdez sensório-neural Surdez mista Surdez central**QUANTO AO GRAU DA PERDA AUDITIVA**

Qual é o grau da perda auditiva que possui?

 Leve (25 a 40 dB) Moderada (41 a 55 dB) Acentuada (56 a 70 dB) Severa (71 a 90 dB)

Profunda (acima de 91 dB)

QUANTO À AQUISIÇÃO DA SURDEZ

De que maneira a surdez foi adquirida?

Congenitamente
 Aos _____ anos { Período pré-lingual
 pós-lingual

QUANTO AO USO DE PRÓTESE

O aluno usa prótese?

Não
 Sim { A partir do período pré-lingual
 pós-lingual

3 AQUISIÇÃO E USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

QUANTO AO PERÍODO DE AQUISIÇÃO 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 da escolarização
 após a ingressão na escola

QUANTO AO GRAU DE FLUÊNCIA EM LIBRAS

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

Pouca fluência
 Fluência regular
 Boa fluência
 Ótima fluência

QUANTO AO CONTATO COM USUÁRIOS DE LIBRAS

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

Em casa
 Na escola
 Na igreja

- () Na comunidade
() Outro(s) _____

4 DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

QUANTO À ORALIZAÇÃO

É oralizado?

- () Sim
() Não

GRAU DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Qual é o grau de fluência em Língua Portuguesa?

- () Pouco
() Regular
() Bom
() Ótimo

Na construção de textos escritos apresenta maiores dificuldades em:

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

Em alguns momentos já foram notados aspectos da estrutura gramatical da LIBRAS na escrita do aluno?

- () Sim
() Não

Observações: _____

Informante: _____

Data: _____

APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES DA PESQUISA

| | | Sujeito 1 | Sujeito 2 | Sujeito 3 | Sujeito 4 | Sujeito 5 | Sujeito 6 | Sujeito 7 | Sujeito 8 | Sujeito 9 | Sujeito 10 |
|-------------------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Sexo | | M | M | F | F | F | M | M | M | F | F |
| Série | | 3ª | 3ª | 3ª | 3ª | 3ª | 4ª | 4ª | 4ª | 4ª | 4ª |
| Idade | | 12 | 10 | 12 | 13 | 14 | 14 | 13 | 14 | 18 | 14 |
| Filiação | Filho de surdo(s) | | | | | | | | | | |
| | Filho de ouvintes | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Pais usuários da LIBRAS | | X | X | | | X | | X | | |
| | Pais não usuários da LIBRAS | X | | | X | X | | X | | X | X |
| Tipo da perda auditiva | Surdez de condução | | | | | | | | | | |
| | Surdez sensorio-neural | | | | | | X | X | X | | X |
| | Surdez mista | | | | | | | | | | |
| | Surdez central | | | | | | | | | | |
| | Dado não informado | X | X | X | X | X | | | | X | |
| Grau de surdez | Leve | | | | | | | | | | |
| | Moderada | | | | | | | | | | |
| | Acentuada | | | | | | | | | | |
| | Severa | X | | | X | | X | X | X | | X |
| | Profunda | | X | X | | X | | | | X | |
| Surdez | Congênita | X | X | X | | X | | | | X | |
| | Adquirida em período pré-lingual | X | | | | | X | X | X | | X |
| | Adquirida em período pós-lingual | | | | | | | | | | X |
| Uso de prótese | Não usa | | | | | | | | | X | |
| | Usa desde o período pré-lingual | | | | | X | X | X | | | |
| | Usa, a partir de período pós-lingual) | X | X | X | X | | | | X | | X |
| Idade de aquisição | Até os 5 anos | X | X | X | X | | X | | X | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Entre 6 e 9 anos | | | | | X | | X | | | |
| | Entre 10 e 14 anos | | | | | | | | | X | |
| | A partir dos 15 anos | | | | | | | | | | |
| Período de aquisição da LIBRAS | Antes da escolarização | | | | | | | | | | X |
| | Após a ingressão na escola | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Fluência em LIBRAS | Pouca | | | | | | | | | X | |
| | Regular | | | | | | | | | | |
| | Boa | X | X | X | X | X | X | X | | | X |
| | Ótima | | | | | | | | X | | |
| Locais onde possui contato com a LIBRAS | Em casa | | X | X | | X | | X | X | | |
| | Na escola | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Na igreja | X | | | X | X | X | X | X | X | X |
| | Na comunidade | | | | | | | | X | | |
| | Outros | | | | | | | | | | |
| Utilização da língua oral | Sim | X | X | X | | X | | | X | | X |
| | Não | | | | X | | X | X | | X | |
| Fluência na escrita Língua | Pouca | | | | | | | | X | X | |
| | Regular | | | X | | | X | X | | | |
| | Boa | X | X | | X | X | | | | | X |
| | Ótima | | | | | | | | | | |
| Apresenta mais dificuldades para a construção de textos escritos em | Ortografia | | | X | X | X | | | | | |
| | Pontuação | | X | X | X | | | | | | |
| | Estrutura sintática | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Concordância nominal | X | X | | | X | X | X | X | X | X |
| | Concordância verbal | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Ocorrência de interferências da LIBRAS na | Sim | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Não | | | | | | | | | | |

Quadro 7: Caracterização dos informantes da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS,
COLETADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO

Sujeito 1

Filho Bonito flor.
 Pai família trabalho.
 Mãe gosta Mlu Boa.
 Azo eu voce com do saud.
 Sabrinha tem com eu com.
 Tia Pai Bonito Amigo
 Bina da terra flor
 Vosso'gosta com tem.

Eu gosto gato.
 Com não cabana.
 Azeite esta tenha.
 Gosta Ela Carro
 Parta Bem eu.
 Bela Brinca Alca.

milho eu tem gosto.
 Azeite voce brao.
 canica Trai tem sin.

Sujeito 2

| | |
|----------------------------|----------------------------|
| 01- Eu gosto do Israel. | 01- Háje na chorion. |
| 02- Eu gosto cara Lisa. | 02- abira não gosto nada. |
| 03- Mãe gosta mim. | 03- háje gostando de tudo. |
| 04- O cara gosta de jogos. | 04- eu gosto de jogos de. |
| 05- Eu não gosto de samba. | 05- Eu não gosto de samba. |

01- Eu não gosto de samba.

02- Eu não gosto de samba não gosto de ferro e não do quadrilho.

03-

04-

05-

06- Eu não gosto de samba de samba de samba e de samba de samba.

07-

08- Eu não gosto de samba de samba e de samba de samba.

01- O cachorro é bonito.

02- Na praia eu ganhei um cachorro.

03- Meus pais são ricos.

04- Tenho dois cães de estimação que são muito bonitos.

Sujeito 3

| | |
|------------------------|-----------------------------|
| 01 - Eu gosto de lavar | 01 - Lixo na sua mão |
| 02 - Eu gosto de água | 02 - Fica de realço não |
| 03 - Eu gosto de jogar | 03 - água suja não |
| 04 - Eu gosto de Deus | 04 - não pode ficar de mal |
| 05 - O mal é bom | 05 - não pode ficar no ruim |

A eu gosto de arroz cozido.
 A eu gosto de arroz cozido.
 A eu gosto de arroz cozido.

A pipoca é boa.
 Eu gosto de bolo.
 Eu gosto de milho bom.
 Eu gosto de amendoim.
 A canjica é muito gostosa
 Pe-de-moleque gostoso.
 Eu gosto Namamha gostosa bom.
 Adoro milho cozido e assado.

Sujeito 4

01- A berracha é de Rafael

02- O cortição é da Luíza

03- O copo é da Benita

04- O peixe é do Silvano

01- Eu gosto de São João

02- É para gosto de São João

03- É muito como de São João

04- Eu

Maria gosta de
gosto. Te amo
amiga Benita
Bela
Te amo
Bela
Bela

A: - Vi tudo bom?
 B: - Tudo bom.
 A: - atrasado por que?
 B: - Onibus atrasado engne
 C: - Tudo
 B: - Ela amigo apresentar
 A: - Tudo bom?
 A: - Nome você?
 C: - Eu nome MARLEN-E sinal?
 C: - VOCÊ N-E-L-SO-N sinal
 A: - Eu nome

Eu amor é coração de saúde é você bom.
 Eu rim, baço, coração de você é Pulmão bom
 Eu você Pulmão é bom de uretra e Estomago.

| | |
|--|--|
| | Eu tenho certidão de Nascimento |
| | Registro de duto |
| | Eu sou estudante e tenho carteira de Estudante |
| | Eu tenho Mãe |
| | Eu tenho filho de família |
| | Habilitação |
| | Eu tenho tem carteira de trabalho |
| | Eu tenho tem Passaporte |
| | Eu tenho tem carteira de identificação |

A: oi, tudo bem

B: tudo bem

A: Atrasado, porque?

B: Onibus Atrasado, x

C: tudo bem

B: Ela amigo eu x?

A: tudo bem?

A: nome você?

C: Meu nome: Marlene Sinal M

C: Você nome?

A: eu nome Nelson sinal 66

A: tudo bem

C: tudo bem

C: eu amigo dele amigo



Os estados são administradas pelos governadores



Governo o Brasil é o presidente da República



Senadores

Eu Amo Você mais Muiito gosta
Mãe gosta pai gosta bem avô gosta
bem Sobrinho, bem tio Amo, mais

Comerã muito bom saúde

Penhas temo Baço

temo Pulmões dois

Filho O gesto muito pai com uma filha

avô O Eu amo bom comarçusa eu possena avô

Sobrinho A Eu amo parudo boa meu. Tem sobrinho

tio O amo eu Feliz comarçusa amigo tias.

prima O Eu gesto muito primo!

vovô A vovô gesto muito mais abunço.

Eu gesto de pai

Eu gesto de mãe

gesto de irmão

gesto de amiga

gesto de vida bom

eu gosto de você caracão
 a boca você tem
 meu gigante sou de

eu gosto quem é bom
 eu amo todo mundo
 eu gosto de muito milho
 eu amo você caracão
 eu amo você

CAS Wilson Lima bom faz
 20 são mais pessoa você não
 eu gosto de muito você não
 quem é bom pessoa não
 eu amo você
 eu amo você

eu amo você faz.

A. Não tudo bem?

É tudo bem?

É tudo bem?

É assim não?

É a Inacade porque?

É eu não sei falar
É eu não sei

É é tudo

É tudo bem?

É tudo bem?

É ela eu amigo

Tudo no mundo, primos e família

É eu tenho filhos minha mãe meu pai
O pai a mãe e os filhos fazem parte de
uma família unidas



É ele sempre bem ajudar família



É ela sempre pensa ajudar sim também



É não é ele sempre bem também ajudar