

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Camila Michelyne Muniz da Silva

**A INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-LIBRAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE
PESSOAS SURDAS ADULTAS USUÁRIAS DE LIBRAS APRENDIZES DO
PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Recife
2018

CAMILA MICHELYNE MUNIZ DA SILVA

**A INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-LIBRAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE
PESSOAS SURDAS ADULTAS USUÁRIAS DE LIBRAS APRENDIZES DO
PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Estrutural de Línguas

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586i Silva, Camila Michelyne Muniz da
A interlíngua português-libras na produção textual escrita de pessoas
surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como
segunda língua / Camila Michelyne Muniz da Silva. – Recife, 2018.
115 f.: il., fig.

Orientador: José Alberto Miranda Poza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Interlíngua. 2. Escrita. 3. Libras. 4. Língua portuguesa. I. Poza, José
Alberto Miranda (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-88)

CAMILA MICHELYNE MUNIZ DA SILVA

**A INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-LIBRAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL
ESCRITA DE PESSOAS SURDAS ADULTAS USUÁRIAS DE LIBRAS
APRENDIZES DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA, em 27/2/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza
Orientador – LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano
LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Jurandir Ferreira Dias Junior
LETRAS - UFPE

Recife
2018

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Alberto Miranda Poza pelos momentos de orientações durante todo o processo de elaboração desta dissertação.

Ao Professor Jurandir Dias Jr. por todo o incentivo desde o início de toda a minha trajetória no mestrado.

Ao Professor Vicente Masip pelas contribuições que muito acrescentaram ao meu trabalho.

À Professora Gláucia Nascimento pelo apoio e incentivo sempre prestado desde a iniciação científica, por todo o aprendizado e carinho.

A Nídia Máximo, Tayana Dias e Dayane Araújo pelas conversas, apoio e descontração nos momentos em que precisei.

A todos os meus colegas do Letras Libras, professores e funcionários, pelo apoio e amizade.

Aos meus alunos do curso de Letras Libras por serem a inspiração para o meu trabalho como professora e pesquisadora.

Aos meus pais, Cleide e Apolônio, por todo o suporte e incentivo que me permitiram sempre acreditar nos meus sonhos.

Aos meus irmãos Carol e Caique, pelo companheirismo.

Às minhas amigas e aos meus amigos pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

A Mário pelo apoio, paciência e incentivo.

RESUMO

A presente dissertação é resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como pré-requisito para a obtenção do grau de mestre. O objetivo geral da pesquisa é analisar a interlíngua Português-Libras na produção textual de pessoas surdas adultas usuárias da Libras refletida no comportamento dos usos dos verbos. Para isso, procedemos à identificação e classificação dos verbos quanto à sua adequação ou inadequação ao padrão normativo do Português. Após essa etapa, descrevemos que tipos de desvios podem ser observados nos usos dos verbos inadequados. Em seguida, partindo de uma análise qualitativa, descrevemos as características da interlíngua de acordo com os 3 (três) níveis que puderam ser identificados. O primeiro nível é marcado pelo uso dos verbos no infinitivo e a troca do substantivo pelo verbo. No segundo nível classificamos os tipos de desvios em que há a troca do modo verbal; desvios de ortografia; a troca de uma forma nominal por outra; usos em que o contexto não pede verbo; a troca da locução verbal pelo verbo; a troca semântica; a troca da forma conjugada pela forma nominal; a troca de classe gramatical envolvendo o verbo; a troca da função verbal com a inclusão do índice de indeterminação do sujeito -se e a contração da forma verbal. O terceiro nível apresenta o uso bastante recorrente das flexões verbais do Português, ainda que de forma inconsistente. Os três níveis revelam o caminho percorrido pelos aprendizes surdos em que se percebe uma progressão na aprendizagem. Outro dado observado foi que em 29% das produções textuais foram usados mais verbos adequados que inadequados, o que pode nos levar a depreender que a aprendizagem do Português escrito por pessoas surdas é possível e pode apresentar resultados satisfatórios. Finalmente, podemos considerar que a aprendizagem do Português escrito por pessoas surdas deve seguir uma concepção diferente da que é utilizada atualmente, em que são aplicados padrões de alfabetização de ouvintes. Nesse sentido, partimos para uma perspectiva que retira o elemento sonoro do signo linguístico e mantém o foco na sua representação gráfica, que é visual e interessante para o surdo.

Palavras-chave: Escrita. Interlíngua. Libras. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the research work developed on the Letters Post-Graduation Program of the Federal University of Pernambuco as a requirement for the achievement of the master's degree. The research main goal is to analyze the interlanguage Portuguese-Libras on the textual production of adult deaf people that use Libras as reflected by the behavior of the verbs used. For that, we proceeded to the identification and classification of the verbs considering their uses as appropriate or inappropriate regarding the Portuguese grammar pattern. After that, we described the types of divergences that were observed on the uses of the inappropriate verbs. Then, in a qualitative analysis, we described the interlanguage features according to the three levels we could observe. The first level is characterized by the use of the infinitive form of the verbs, as well as the switch of the noun for the verb. In the second level we could classify the inappropriate uses of the verbs where there is the exchange of the verbal mode; orthography problems; the switch of a verbal nominal form for another; verbs used in non-required contexts; the switch of the verbal phrasing for the verb; semantics exchange; the switch of the flexed verb for the nominal form; the switch of grammatical part involving the verb; the exchange of the verbal function using the -se indetermination index of the subject; and the contraction of the verbal form. The third level shows the recurrent use of the verbal flexions of Portuguese, even though in an inconsistent way. The three levels reveal the path taken by the deaf learners in which we can see progress in the process. Another data observed was that in 29% of the textual productions, we could observe more appropriate uses of the verbs than inappropriate ones, what can lead us to understand that the learning of written Portuguese by deaf people is possible and can show satisfactory results. Finally, we can consider that the learning process of written Portuguese by deaf people must follow a different conception from the one that is used currently for listeners' literacy. Therefore, we take a new perspective that considers taking away the sound part of the linguistic signal and focusing on the graphic representation of it, the writing, which is visual and interesting for deaf people.

Key-words: BSL. Interlanguage. Portuguese Language. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distinção entre as configurações de mão nos sinais FAMÍLIA e REUNIÃO.....	33
Figura 2 - As 46 configurações de mão da Libras.....	33
Figura 3 - Orientações da palma da mão.....	38
Figura 4 - Expressões não manuais.....	39
Figura 5 - Pronomes pessoais do caso reto na Libras.....	42

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Sinal CONHECER.....	34
Imagem 2 - Sinal INTELIGENTE.....	35
Imagem 3 - Sinal SOGR@.....	35
Imagem 4 - Sinal SOLTEIR@.....	36
Imagem 5 - Sinal PERCEBER.....	36
Imagem 6 - Sinal INTÉRPRETE.....	37
Imagem 7 - Sinal DIFÍCIL.....	37
Imagem 8 - Sinal SENTAR.....	40
Imagem 9 - Sinal CADEIRA.....	41
Imagem 10 - Sinal SABER.....	43
Imagem 11 - Sinal PERGUNTAR.....	44
Imagem 12 - Sinal IR.....	44
Imagem 13 - Plural do sinal CASA-2.....	45
Imagem 14 - Plural do sinal CASA-1.....	45
Imagem 15 - Plural do sinal CASA-4.....	45
Imagem 16 - Plural do sinal CASA-3.....	45
Imagem 17 - MÊS-1.....	46
Imagem 18 - MÊS-2.....	46
Imagem 19 - MÊS-4.....	46
Imagem 20 - MÊS-3.....	46
Imagem 21 - Plural do sinal MÊS.....	47

Imagem 22 - Flexão de número do verbo ENTREGAR.....	47
Imagem 23 - Flexão de número do verbo ENTREGAR.....	47
Imagem 24 - Flexão de número do verbo ENTREGAR.....	48
Imagem 25 - Flexão de número do verbo ENTREGAR.....	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado em percentual quanto ao emprego dos verbos em Português.....	73
Gráfico 2 - Comparativo entre os desvios de acordo com o número de ocorrências.....	94
Gráfico 3 - Média de ocorrências do nível 1 por voluntário.....	95
Gráfico 4 - Média de ocorrências do nível 2 por voluntário.....	96
Gráfico 5 - Média de ocorrências no nível 3 por voluntário.....	97
Gráfico 6 - Comparativo entre os usos adequados e inadequados por voluntário.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Língua Americana de Sinais
CM	Configuração de mão
ENM	Expressão não-manual
L	Locação
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LAL	Língua alvo
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de sinais
LSF	Língua Francesa de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Kaapor Brasileira
M	Movimento
Or	Orientação da palma da mão
PA	Ponto de articulação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LÍNGUA DE SINAIS.....	20
2.1	CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	20
2.2	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS.....	30
3	A ESCRITA.....	50
3.1	PERCURSO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....	50
3.2	O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA ESCRITA.....	59
3.3	A PESSOA SURDA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	64
3.4	A INTERLÍNGUA NA ESCRITA DA PESSOA SURDA.....	67
4	MÉTODOS E MATERIAIS DE ANÁLISE.....	70
4.1	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	70
4.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	72
4.3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	102
	ANEXO A.....	105
	ANEXO B.....	115

1 INTRODUÇÃO

O fascínio pela linguagem nos trouxe até aqui. Por meio dela, concebemo-nos seres humanos; com ela, concretizamos e expressamos os nossos pensamentos sobre a realidade ao nosso redor; através dela, comunicamo-nos uns com os outros; sobre ela, criamos um campo de estudos científicos. Ela é “multiforme e heteróclita” (SAUSSURE, [1916] 2012, p. 41) e uma “capacidade inata do ser humano” (CHOMSKY, 1957 apud FIORIN, 2007, p. 15). Todas as civilizações, antigas e atuais, se desenvolveram pautadas no uso dela para as mais diversas relações. Não é sequer possível conceber uma sociedade sem linguagem. Parte dela é a língua, que é particular dos grupos sociais; que representa ideologias; que constrói identidades; que pode ser natural ou artificial, oral ou sinalizada com as mãos, falada ou escrita. A língua permite ainda que cada indivíduo possua sobre ela determinado poder de utilizá-la de maneira singular, mesmo se mantendo dentro das regras do seu funcionamento estabelecidas pelo seu grupo social. Por esses e inúmeros outros aspectos, a linguagem sempre foi um objeto da curiosidade humana pelo qual muitos já se debruçaram, desde o início da história das civilizações, com o intuito de conhecê-la e explicá-la.

Enquanto “multiforme e heteróclita”, a linguagem é a mais clara representação da singularidade humana, podendo ser definida por conceitos de diversas áreas científicas como a Psicologia, a Sociologia, a Semiologia e a Fonoaudiologia. Por esse motivo é que, muitas vezes, torna-se mesmo difícil de se delimitar o objeto de estudo da Linguística, que, para Saussure ([1916] 2012), deve ser a face que contempla a *língua*. Enquanto a linguagem é uma instituição maior e se manifesta como uma capacidade inata do ser humano para se utilizar de mecanismos diversos para a comunicação, a língua é, por sua vez, apenas um dos mecanismos utilizados pelo homem para concretizar a sua capacidade linguística, visto que é possível se utilizar de diversos outros meios para se comunicar, como imagens, gestos e símbolos. Ela é também uma instituição social, que carrega, além de elementos linguísticos, elementos sociais, culturais e históricos; é desenvolvida por determinada comunidade e espelha a forma como esse povo enxerga e representa o mundo. Enquanto mecanismo da linguagem, a língua também é entendida como um sistema de regras do seu uso convencionado socialmente e que deve ser seguido para manutenção da sua unidade, bem como para a compreensão por parte dos seus usuários. Assim, podemos entender que linguagem e língua não são a mesma coisa; enquanto a linguagem é uma instância maior, a língua é uma manifestação específica da linguagem.

Mas é o fato de a linguagem ser uma capacidade inata do ser humano o que nos encaminha para o desenvolvimento de trabalhos como este. Essa constatação nos leva a entender como a linguagem se desenvolve tão naturalmente no cérebro das crianças em fase de aquisição. Por outro lado, nos ajuda a compreender também como pessoas com deficiência auditiva, mesmo sem a possibilidade de desenvolvimento da língua oral articulada, são capazes de desenvolver uma língua em outra modalidade, a visuo-espacial, com as mesmas propriedades e finalidades das línguas de modalidade oral, com ressalvas sobre algumas peculiaridades específicas da diferenciação de modalidades. A Língua de Sinais (LS) é hoje considerada a língua natural das pessoas surdas, pois pode ser adquirida de maneira espontânea a partir do contato com outras pessoas que usam essa língua, assim como crianças ouvintes desenvolvem a língua oral naturalmente por meio dos estímulos linguísticos que recebem do meio em que vivem. A LS é uma língua de modalidade visuo-espacial, por causa dos meios em que é articulada: é percebida pelo sentido da visão e produzida pelas mãos, no espaço de sinalização em frente ao corpo do sinalizador.

Esse modo de realização da LS é o seu aspecto mais peculiar e que provoca grande parte dos questionamentos linguísticos com relação a ela. Uma vez que a Linguística, desde o seu surgimento, sempre se preocupou e teve como objetivo os estudos sobre as línguas orais, principalmente pelo fato do não reconhecimento das LS como uma forma de manifestação da linguagem humana, os métodos da pesquisa linguística sempre levaram em consideração somente a manifestação oral da linguagem em sua representação escrita. Com o advento do reconhecimento linguístico das LS e das necessidades de estudos sobre elas, estudiosos desse campo científico se perceberam diante de um material teórico que não abarcava todas as especificidades dessas línguas e que, muitas vezes, não eram apropriados para a sua descrição, por exemplo. Por isso, em muitos casos é necessário que se busquem novas formas de abordar as LS, pois a teoria linguística existente não consegue dar conta das peculiaridades dessas línguas. Esse ainda é um fator que dificulta o aumento dos estudos nessa área, pois, muitas vezes, há fenômenos que exigem uma abordagem epistemológica distinta e especializada.

A pessoa surda também é uma das motivações do nosso trabalho enquanto linguistas. Obviamente, sua constituição auditiva pertence a outra área de estudos, a Fonoaudiologia, entretanto a forma como ele usa a linguagem e como é capaz de adquirir/desenvolver uma língua é objeto de interesse da Linguística, assim como as características dessa língua, seus usos e significados. Cabe aqui mencionar a importância da LS para a comunidade surda

enquanto meio de afirmação da sua identidade e cultura, que durante muito tempo foram renegadas pela maioria ouvinte, que acreditava entender o que seria melhor para essas pessoas. Diante disso, TER uma língua é algo que pode soar trivial para aqueles que, como ouvintes, nascem pertencendo a uma comunidade em que a língua que falará já está destinada à aquisição; porém, para as pessoas surdas, esse é um fato de extrema importância, tanto do ponto de vista individual, quanto do social. Observando-se pelo viés social, usar uma língua significa pertencer a uma comunidade que, representada por uma cultura e inevitavelmente pautada na comunicação, oferece ao indivíduo a oportunidade de se constituir dentro de determinado grupo social. Desse modo, ser privado de uma língua, como foram as pessoas surdas por muito tempo, significa o surgimento de questões no desenvolvimento social dessas pessoas.

Enquanto aspecto individual, a língua representa para o falante uma forma de expressar seus pensamentos e de ser compreendido pelo seu interlocutor. Nesse sentido, a falta de uma língua simboliza, como no caso das pessoas surdas, um verdadeiro entrave com relação ao desenvolvimento social e cognitivo. A realidade da grande maioria das pessoas surdas brasileiras é a de que elas nascem em famílias de pais ouvintes que não têm conhecimento algum sobre a surdez ou a LS, a não ser o de que aquela é uma “doença” que precisa ser curada e o de que essa é um amontoado de gestos sem significação própria. Além disso, desde crianças, as pessoas surdas brasileiras são forçadas a aprender a Língua Portuguesa, nas suas modalidades oral e escrita, sem ser levado em consideração que não há material fonoaudiológico suficiente para tal, ou seja, a criança surda não possui as mesmas condições fisiológicas que uma criança ouvinte de adquirir uma língua oral, bem como de aprender a modalidade escrita dessa língua nos mesmos moldes metodológicos que uma criança ouvinte. Esse processo resulta em um aprendizado parcial de ambas as línguas, a oral e a sinalizada, em que nenhuma das duas é contemplada em todos os seus aspectos naturais, necessários à aquisição completa.

A aquisição de um sistema linguístico é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, principalmente no chamado “período crítico” (KLEIN, 1986, p. 9), que vai da infância até a puberdade, e corresponde a uma fase em que o cérebro está em pleno desenvolvimento da atividade mental e pronto para a aquisição de uma língua. O que acontece com as pessoas surdas no Brasil, em sua grande maioria, é que não conseguem adquirir uma língua em sua totalidade no momento mais propício do seu

desenvolvimento. Como já citado previamente, a maioria das crianças surdas brasileiras são filhas de pais ouvintes que não têm conhecimento sobre a LS e que, por esse motivo, acabam insistindo na aquisição/aprendizagem da modalidade oral da Língua Portuguesa, mesmo havendo grande dificuldade, e em muitos casos até mesmo a impossibilidade de desenvolvimento da oralidade por essas crianças. Disso decorre que, na maioria dos casos, as crianças surdas desenvolvem um sistema linguístico com características orais e gestuais, pois por um lado não conseguem completar a aquisição de uma língua oral, enquanto que por outro não têm acesso à LS.

Diante disso, Fernandes (1990, p. 46) coloca que a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade, de comunicação entre o surdo e os demais membros da sua comunidade por meio de uma língua comum é um fator que interfere diretamente no desenvolvimento da sua personalidade. Percebe-se a dificuldade encontrada desde cedo pelas crianças surdas quando se deparam com situações em que necessitam aprender a lidar com os costumes da sua cultura e ao mesmo tempo se identificar utilizando gestos que não compõem uma língua, tendo em vista que essas crianças percorrem toda a sua infância muitas vezes sem ter acesso à LS. Essa falta da aquisição concreta de uma língua é a principal justificativa para o atraso no desenvolvimento de estruturas conceituais e associativas das pessoas surdas (FERNANDES, 1990, p. 46-47). É muito comum, em escolas inclusivas primárias, que professores não saibam lidar com crianças surdas demasiado inquietas e até mesmo agressivas. O que não é comum é o conhecimento de que essas características não são causadas pela surdez, mas pela falta da linguagem, ou seja, pela falta de um meio através do qual essa criança possa se expressar. As consequências dessa falta de conhecimento são as mais prejudiciais possíveis para essas crianças, que acabam por serem preconceituosamente diagnosticadas com distúrbios inexistentes e que podem ser minimizados ou extintos apenas com a aquisição de uma língua adequada.

O processo de interação e integração social de uma pessoa surda também se apresenta comprometido, uma vez que a linguagem é o principal instrumento de socialização. Assim, a ausência de uma língua comum aos membros da comunidade na qual está inserido o indivíduo surdo provoca prejuízos a sua socialização. Muitas vezes a pessoa surda se isola dos demais nas comunidades ouvintes devido a seus problemas de comunicação (FERNANDES, 1990, p. 50). Além daqueles problemas decorrentes das diferenças entre as línguas, há também aqueles decorrentes da sua concepção de mundo, que acaba por ser também afetada por sua língua.

Com isso, há uma tendência muito forte de que essas pessoas se agrupem entre si, formando ilhas de surdos onde a comunidade ouvinte não é aceita. Esse é um fenômeno praticamente inevitável, levando-se em consideração que a utilização de uma língua em comum fará com que as pessoas que a utilizam encontrem entre si afinidades que permitirão o aumento dos vínculos sociais.

Mesmo diante de dificuldades severas referentes à aquisição da linguagem, as pessoas surdas, assim como as ouvintes, possuem os mesmos mecanismos cerebrais inatos para esse processo. No entanto, os estímulos externos responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem no surdo são diferentes àqueles dos ouvintes. Para esses, estímulos sonoros são os mais naturais e apropriados, tendo em vista o seu aparato auditivo em estado natural. Entretanto, a utilização desses mesmos estímulos para as crianças surdas, não levam aos mesmos resultados, diante das suas diferenças auditivas, por serem de natureza puramente sonora, não causando nas crianças surdas os efeitos esperados. Nesse caso, os estímulos precisam ser específicos para os surdos, ou seja, de natureza visual, para que consigam, por meio da linguagem, apreender a realidade ao seu redor e desenvolver um sistema linguístico que contemple sua concepção de mundo que é diferente da dos ouvintes. Com isso, tem-se a aceitação de que a LS é a mais apropriada para as pessoas surdas, devido a sua modalidade de articulação, sendo considerada a língua natural dessas pessoas.

Contudo, considerando-se o que foi dito até agora sobre a aquisição da LS pelas pessoas surdas, é importante inserir a questão da aprendizagem da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, pelas pessoas surdas brasileiras enquanto pressuposto para o seu desenvolvimento bilíngue e sua consequente inserção na comunidade majoritariamente ouvinte do país.

O Bilinguismo é conceituado como um dos paradigmas de educação de surdos, além do Oralismo e da Comunicação Total, em que se presume a aquisição de duas línguas por parte da pessoa surda: a LS enquanto primeira língua (L1) e a modalidade escrita da língua oral da comunidade em que essas pessoas estiverem inseridas como segunda língua (L2). No caso das pessoas surdas brasileiras, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser adquirida como L1, e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2. Essa postura proporciona à criança surda uma melhor adequação do seu desenvolvimento cognitivo à sua realidade linguística. Por ser a língua que dá melhores possibilidades de expressão para as pessoas surdas, a LS é considerada sua L1, diferentemente do que acontece com a Língua Portuguesa,

que por isso é considerada sua L2. O Bilinguismo se difere dos outros paradigmas de educação de surdos devido ao seu reconhecimento da LS como o meio mais adequado para a comunicação das pessoas surdas.

No caso do Oralismo, de acordo com Dias Jr. (2010, p. 37), há a obrigatoriedade da reabilitação¹ da fala na pessoa surda com o objetivo de reintegrá-la à sociedade ouvinte. Para isso, muitos princípios metodológicos são utilizados, incluindo procedimentos cirúrgicos, como o implante coclear, para que, a partir da reconstituição da audição, a fala possa ser desenvolvida pela pessoa surda. A LS é, por sua vez, proibida, pois é considerada um entrave no desenvolvimento da fala. Esse paradigma, que já foi considerado obrigatório nas escolas e consultórios fonoaudiológicos, levava a verdadeiros traumas nessas pessoas, pois, em certo ponto, eram frustrantes as tentativas de desenvolvimento da fala que não apresentavam resultados significativos.

Com relação à Comunicação Total, há um pouco mais de liberdade para a utilização de diferentes meios que possibilitem a comunicação das pessoas surdas, especialmente com as pessoas ouvintes. Nesse modelo, busca-se a comunicação por meio da utilização de diversas estratégias, tais como leitura orofacial, língua de sinais, alfabeto manual, gesticulação, escrita e leitura, além do bimodalismo, em que se utiliza a sinalização e a oralização ao mesmo tempo, com o objetivo de facilitar a comunicação (DIAS JR, 2010, p. 39). Entretanto, esse modelo de educação de surdos não se apresenta como o mais adequado, pois é demasiado aberto, o que não permite a constituição de uma língua propriamente dita. Assim, o Bilinguismo se apresenta como o modelo educacional mais apropriado para as pessoas com surdez, desde a infância, por permitir o desenvolvimento de cada uma das duas línguas que serão utilizadas na vida dessa pessoa de acordo com as suas especificidades.

Como já foi posto, a LS é considerada a L1 das pessoas surdas, visto que é aprendida de maneira natural, através do convívio com outras pessoas que a usam. Entretanto, há certo questionamento sobre o fato de a maioria dos surdos serem estimulados desde muito pequenos a usar a Língua Portuguesa em suas interações, e não a LS, pois são nascidos em famílias de pais ouvintes, o que caracterizaria o Português como sua primeira língua de fato. Contudo,

¹ Fernandes (1990) apresenta o conceito de reabilitação da criança surda como o alcance da convivência e automanutenção no meio dos ouvintes, com a consequente inserção na sociedade, dentro do processo de reeducação da pessoa surda, que inclui também o processo de recuperação, em que é almejada a compensação das funções prejudicadas no indivíduo, visando melhorar, substituir ou restabelecer as funções perdidas.

Quadros (1997; 2008), Fernandes (1990), Skliar (1998), Dias Jr. (2010) e outros afirmam que essa justificativa não é suficiente para se adotar o Português como língua natural do surdo, pois por ser uma língua de natureza oral-auditiva, sua captação pela audição seria impossível para ele, o que faz com que as interações por meio dessa língua não lhes sejam satisfatórias, não configurando a aquisição de uma língua. Enquanto que, por outro lado, a LS lhes oferece um meio de representação linguística que se adequa melhor à sua percepção da realidade, por meio da apreensão visuo-espacial.

A modalidade escrita de uma língua oral é, para uma pessoa surda, um sistema de representação gráfica de uma língua à qual ela não tem acesso de maneira natural, como citado previamente, pois, dependendo do seu grau de surdez, assim como da sua configuração familiar, por exemplo, ela pode ter acesso apenas a fragmentos da oralidade ou até mesmo nenhum acesso a essa modalidade. Assim, torna-se duplamente difícil para um aprendiz surdo desenvolver habilidades na modalidade escrita de uma língua oral, pois é necessário ter uma percepção da oralidade de uma língua para conseguir fazer as ligações necessárias entre os seus sistemas fônico e gráfico. A relação entre os sons de uma língua e sua representação gráfica não é direta (MIRANDA POZA; COSTA, 2008, p. 196), mas arbitrária, não havendo necessariamente equivalências entre os sons e seus grafemas. Além disso, cada língua pode apresentar grafias diferentes para representar os mesmos sons, o que corrobora com o fato de essa representação ser convencional.

A escrita ocupa, em nossa sociedade, um lugar de privilégio entre as modalidades de produção da língua. Embora a grande maioria das línguas existentes no mundo seja ágrafa, ou seja, não possui escrita (MORENO CABRERA, 1990), aquelas que são representadas graficamente por diversos meios, e consequentemente registradas por um espaço de tempo indeterminado, ganharam um status estereotipado de superioridade. A escrita é de fato bastante importante, pois permite o registro permanente de uma língua e, consequentemente a perpetuação do conhecimento.

Há ainda a ideia de que a escrita representa intelectualidade, pelo fato de ser aprendida, na maioria dos casos, na escola, o que leva, por sua vez, ao conceito de educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2008). Entretanto, o domínio da escrita não é garantia de inteligência, assim como o seu não domínio não significa falta de inteligência.

O desenvolvimento da escrita enquanto técnica de representação gráfica da linguagem oral passou por diversas fases, não necessariamente subsequentes, mas que representam uma certa evolução no formato do pensamento do homem com relação às possíveis formas de realização do pensamento. Em princípio, sendo a linguagem a expressão do pensamento, as primeiras formas encontradas para a sua representação gráfica se apresentavam como blocos de ideias por meio de desenhos, ou grupos de desenhos. Outra forma encontrada para esse fim foi a decomposição das palavras das frases, em que cada sinal representava uma palavra dentro de uma frase, e não mais uma ideia completa. Da representação de palavras, a escrita passou a representação dos sons que compunham as palavras, seja das sílabas ou das letras em si. Essa última forma encontrada de tradução da linguagem oral para a linguagem gráfica retrata um alto nível de abstração no sentido de que se chegou à noção de que a língua é a apresentação sonora das ideias e não as ideias propriamente ditas, criando-se assim uma relação direta dentro da linguagem entre suas diferentes formas de concretização.

Entretanto, de acordo com Marcuschi (2008), a oralidade está muito mais presente na vida cotidiana do que a escrita. Na maioria das mais diversas interações, a oralidade se apresenta como o primeiro mecanismo a ser utilizado pelo homem. A escrita, por sua vez, aparece como um meio secundário, criado (o que pressupõe artificialidade) com objetivos específicos, diferentemente da língua oral, que surge naturalmente, devido às características fisiológicas e intelectuais do ser humano.

Fazendo um paralelo com a LS, a sinalização é muito mais recorrente do que a escrita, porém em decorrência da grande dificuldade de utilização desta pelas pessoas surdas, há muitas vezes até mesmo uma repulsa por essa modalidade da língua. Essa questão envolve outros pontos culturais e de identidade, tornando-se necessário um esforço maior de adaptação da utilização da escrita nas interações dessas pessoas com a comunidade ouvinte. Essa adaptação envolve aspectos de letramento e alfabetização em sua L1 e em uma L2.

De acordo com Krashen (1981), a aprendizagem de um código escrito se assemelha à forma como se adquire uma segunda língua. Seguindo essa linha de raciocínio, outros autores como Quadros (1997), Nascimento (2008) e Brochado (2003) postulam o aprendizado do português escrito por pessoas surdas apenas após a aquisição da LS como L1, o que configuraria o Português como L2. De acordo com Quadros (1997), por exemplo, toda criança surda precisa ter acesso a LS para que possa desenvolver sua capacidade de linguagem e, conseqüentemente, o pensamento, e só depois disso, desenvolver uma competência em uma

L2. Assim como afirma Collier (1989), a aprendizagem de um segundo sistema linguístico deve se apoiar em um primeiro sistema já consolidado.

Nesse processo de aquisição de uma L2 está presente a formação do que Selinker (1972, p. 214) denomina “interlíngua”, em que a produção linguística do aprendiz de uma L2 apresenta características das duas línguas com as quais lida no momento da aquisição/aprendizagem. Esse fenômeno se manifesta em fases nas quais é possível reconhecer os elementos das duas línguas, sendo que quanto mais elementos da L1 mais longe está o aprendiz da fluência na L2; assim como, quanto mais elementos da L2 mais próximo ele está da competência nessa língua.

No caso das pessoas surdas em fase de aprendizagem do Português escrito, ocorre também a formação de uma interlíngua, pois se trata de um processo de aquisição/aprendizagem de uma L2. Por isso, é comum que as produções linguísticas escritas em Português por surdos usuários da Libras apresentem marcas da LS e elementos da escrita do Português mesclados.

Diante do exposto, a aprendizagem/aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa por pessoas surdas se torna um problema de grande importância, sabendo-se da necessidade que essas pessoas têm de desenvolver esse conhecimento, bem como as dificuldades que são encontradas nesse processo. Entre elas, podemos citar a falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as especificidades relacionadas à surdez, que acarretam na não apropriação metodológica para esse trabalho. É de fundamental importância que o profissional que lida com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo seja fluente em LS (QUADROS, 2006), para que as informações sejam veiculadas em uma língua que será compreendida pelo aprendiz. O que ocorre em muitos casos é que além de aprender uma língua em seu sistema secundário, sem ter acesso ao sistema primário (escrita e fala, respectivamente) de maneira completa e satisfatória, o aprendiz surdo ainda é submetido a aulas em Língua Portuguesa, nas quais pouco ou quase nada é apreendido. Com isso, é de consenso geral que a Libras seja utilizada para a instrução das pessoas surdas nas escolas, seguindo o modelo de educação bilíngue, para que essa aprendizagem seja bem-sucedida.

Neste trabalho observamos o comportamento do uso dos verbos na produção textual escrita de surdos adultos usuários da Libras aprendizes do Português escrito como L2, com o

intuito de compreendermos a formação da interlíngua Português-Libras nesse contexto. A pesquisa parte de uma análise qualitativa dos dados feita a partir de um levantamento quantitativo dos verbos e dos seus usos nos textos produzidos pelos voluntários. Os resultados nos permitem ter uma visão panorâmica de como os verbos são usados identificando pelo menos três fases em que a transição entre o início do aprendizado e o ponto mais próximo da competência na L2.

A primeira parte do trabalho é dedicada a uma apresentação dos aspectos linguísticos da Libras. Na segunda parte, são abordados pontos concernentes à escrita, suas características estruturais observadas no seu percurso histórico de desenvolvimento. Além dessa abordagem, tratamos também sobre como é aprendizagem da linguagem escrita e como a surdez afeta esse processo e, a partir do exposto, chegamos ao conceito de interlíngua na produção escrita do aprendiz surdo. Na terceira parte, são expostos os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como a análise dos dados e a discussão dos resultados. Na quarta parte, chegamos às considerações finais.

2 LÍNGUA DE SINAIS

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

“Na mão e na linguagem está contida toda a história do homem” (MARTINS, 2002, p.17). Na obra “A palavra escrita”, de Wilson Martins (2002), de maneira bastante interessante, a definição da linguagem humana e sua relação íntima com as mãos é introduzida. Reforçando as reflexões de outros autores sobre o tema, o historiador relata que a relação do homem com os objetos começou por meio das mãos, que eram responsáveis por senti-los, antes mesmo que os nomes comessem a dar existência às coisas. Henri Focillon (1947 apud MARTINS 2002, p. 18), diz que

[...] é pelas mãos que se modelou a linguagem, [...]. Para os usos correntes da vida, os gestos da mão lhe deram impulso, contribuíram para articulá-la, a separar-lhe os elementos, a isolá-los num vasto sincretismo sonoro, a ritmá-la e, mesmo, a colori-la de sutis inflexões. [...] A diferenciação psicológica especializou os órgãos e as funções. Eles quase não colaboram mais. Falando com a boca, calamo-nos com as mãos [...].

Nesse sentido, o autor traz a ideia de que a maneira como o ser humano sempre se utilizou das mãos como uma das formas de concretização da linguagem não só provocou o seu surgimento, mas está intimamente ligada a ela, como que inseparáveis meios de exteriorização do pensamento.

Também encontramos em Saussure ([1916] 2012, p. 42), que “a questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem”, e, citando Whitney [1916?], explica que “é por acaso e por simples comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas”. Sob essa percepção, a língua oral é apenas umas das formas que o homem tem ao seu dispor para a concretização da linguagem.

Essas observações nos ajudam a chegar à compreensão de que a linguagem humana é tão plástica que permite um variado leque de possibilidades para a sua materialização. De fato, os gestos manuais fazem parte da linguagem oral, agregando-lhe sentido (DAVIS, 1979; KNAPP, 1982). Entretanto, enxergar nesses gestos a possibilidade de definição de línguas que pudessem ser comparadas às línguas orais demorou muito para se tornar uma concepção comum.

A utilização da LS para a comunicação e educação das pessoas surdas é relativamente recente na história da humanidade. Tomou-se muito tempo até que se chegasse à criação de um sistema linguístico que se mostrasse como a alternativa mais apropriada para a promoção da interação das pessoas surdas entre si, bem como com a comunidade ouvinte na qual estão inseridas. Até os primeiros registros da utilização de sinais manuais na instrução formal de alunos surdos, sabe-se que o conhecimento sobre as especificidades comunicativas de pessoas surdas era muito restrito e equivocado, o que levou ao desenvolvimento e uso de uma série de procedimentos que denotavam discriminação e preconceito durante muitos anos.

De acordo com Nascimento (2006, pp. 256-247), na Antiguidade Clássica, por exemplo, essas pessoas eram vistas como aberrações da natureza por não possuírem a capacidade da fala e, por esse motivo, eram sacrificadas, pois eram consideradas estorvos para as famílias e para a sociedade, já que não apresentavam nenhum tipo de "utilidade". No Egito Antigo, acreditava-se que os surdos eram intermediários entre os Deuses e os humanos porque possuíam uma maneira secreta de se comunicar com eles. Por causa disso, eram adorados, mas ainda assim viviam uma vida inativa, pois não eram considerados capazes de realizar quaisquer atividades, devido à importância já dada a fala. Na Idade Média, com a forte influência da Igreja Católica, os surdos eram privados de muitos direitos de cidadãos por não poderem confessar seus pecados e receberem a santa comunhão.

Foi só a partir da Idade Moderna, nos séculos XIV e XV, que se começou a ter consciência de que as pessoas surdas também possuíam inteligência e capacidade de desenvolvimento, independente da utilização da fala. A partir daí, aos poucos, foi-se desenvolvendo um método de educação e comunicação com os surdos por meio da utilização de gestos manuais e da escrita da língua oral. Em alguns países da Europa, como Espanha, França e Inglaterra, alguns educadores começaram a demonstrar interesse na utilização de métodos educacionais que levassem em consideração as peculiaridades da comunicação dos surdos, dedicando-se ao desenvolvimento desses métodos com a utilização de uma representação manual do alfabeto da língua oral, além de gestos, leitura, escrita e oralização. A partir desses trabalhos, foi possível a fundação das primeiras escolas voltadas exclusivamente para pessoas surdas. Muitos desses educadores de surdos eram monges ou abades que, por terem experiências com uma comunicação gestual comumente usada dentro dos mosteiros, onde o voto de silêncio era empregado, adaptaram esse conhecimento para a instrução de alunos surdos, obtendo êxito nessa tarefa.

A partir do desenvolvimento do sistema de comunicação através da articulação manual, cresce o interesse por essa metodologia e escolas para surdos foram criadas tanto na Europa, quanto na América, a princípio nos Estados Unidos. Cabe salientar que, embora houvesse grande interesse pela utilização do método gestual na educação dos surdos, ainda não havia a concepção de que se estivesse lidando com uma língua. Por causa disso, em 1880, realizou-se o Congresso de Milão, no qual se reuniram um total de 164 especialistas em educação para surdos-mudos², com o objetivo de discutir as melhores abordagens metodológicas a seguir nessa área. As decisões tomadas por esses especialistas sofreram forte influência do que se chama “ouvintismo”,³ e a partir desse momento ficou acertado que a educação dos surdos deveria seguir o modelo oralista. Esse método educacional, como citado por Dias Jr. (2010, p. 37), pretende promover a reabilitação da fala para a integração do surdo à comunidade ouvinte. Para isso, prevê o estímulo à audição e à aquisição da leitura orofacial e expressão através da fala. Em ocasião do Congresso, toda e qualquer alusão à LS ou qualquer método educacional que pusesse em segundo plano a língua oral ficou proibido. O método oralista tornou-se obrigatório na educação dos surdos e assim perdurou por muitos anos; enquanto a LS seguiu proibida.

No Brasil a língua de sinais chegou em 1855, na pessoa de E. Huet, professor surdo francês que foi contratado pelo Imperador D. Pedro II, com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas. Assim, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, a primeira escola voltada para a educação de surdos no Brasil. Naquela ocasião, a Língua Francesa de Sinais (LFS) foi inserida na educação dos surdos brasileiros, que não possuíam uma língua de fato, mas algum sistema de comunicação gestual ainda não consolidado. A partir de então, do contato entre a LFS e o modo de comunicação gestual utilizado pelos surdos brasileiros, desenvolveu-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, embora guarde algumas semelhanças com a LFS (assim como diversas línguas orais tem semelhanças com línguas da mesma família linguística), é independente desta, e mostra sua identidade junto à comunidade surda brasileira.

² Nomenclatura usada na época, não mais atualmente.

³ O termo ouvintismo parte da concepção de superioridade dos ouvintes com relação aos surdos, baseado na capacidade de ouvir ou não-ouvir dos sujeitos. Dentro dessa perspectiva, as pessoas surdas eram sempre obrigadas a tomar o modo de vida dos ouvintes como o seu também, sem ser levado em consideração que para essas pessoas a percepção do mundo é majoritariamente visual, o que se reflete inevitavelmente na sua língua. O conceito de ouvintismo foi proposto por diversos autores entre eles Skliar (1998), Humphries (1977) e Perlin (1998).

Afirmar que as LS surgiram no mundo a partir dos esforços de professores em criar métodos que, utilizando outros artifícios diferentes da fala, pudessem contemplar as necessidades comunicativas e educacionais das pessoas surdas, pode levar à ideia de que essas línguas são artificiais. Entretanto, entendemos que, conforme esse sistema foi-se disseminando e alcançando cada vez mais pessoas com deficiência auditiva, foi-se percebendo que, mesmo sem a utilização do aparelho fonador, era possível estabelecer a comunicação por meio de uma língua. Embora, a princípio, os gestos utilizados partissem de uma dependência com o sistema da língua oral, a partir, por exemplo, da utilização de sinais correspondentes às letras do alfabeto, conforme a concretização do seu desenvolvimento, esses gestos passaram a tomar forma e características de signos linguísticos, além de mostrarem uma organização sintática própria, constituindo uma língua.

Além disso, estudos linguísticos vêm sendo realizados desde a década de 60 do século passado com intuito de constatar e descrever as características dessas línguas que provam o seu estatuto linguístico, com estudos em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Pragmática. Esses estudos, entretanto, basearam-se, a princípio, nas possíveis semelhanças entre as línguas orais e as LS, o que levou, por exemplo, à utilização de termos como “fonológico” para a análise de aspectos de uma língua que não apresenta sons. O empréstimo dos termos das áreas de estudos linguísticos das línguas orais se explica em parte pelo fato de que não havia até o momento, assim como ainda estão em andamento, estudos de descrição linguística das LS, que, por tanto, não tinham material metalinguístico para ser utilizado referencialmente a essas línguas. Outra explicação encontrada no meio é a de que a utilização dos mesmos termos linguísticos aproxima as descrições das LS e das línguas orais, contribuindo para a diminuição do preconceito sobre a afirmação do seu estatuto de língua.

Além dessas questões terminológicas, há também questões relacionadas aos critérios e parâmetros utilizados para a análise das línguas orais que muitas vezes não são suficientes, ou não se encaixam para a análise das LS. Nesse ponto, reflexões feitas por Máximo (2016) quanto à descrição fonológica da Libras apontam para a necessidade de uma renovação dos paradigmas da Linguística formal para que seja possível enquadrar as LS em seus conceitos e que os estudos linguísticos possam ser satisfatórios no tocante à descrição e análise dessas línguas.

O estatuto de língua das LS também pode ser corroborado pelo fato de que pessoas surdas que não tenham conhecimento da LS quando em contato com outras pessoas surdas usuárias dessa língua a adquirem naturalmente. Partindo dessa concepção, vemos na LS uma

prova de que a faculdade da linguagem é tão intrínseca do ser humano, que ele é capaz de desenvolver sistemas linguísticos diversos, a depender das suas necessidades.

Além disso, as LS são as únicas capazes de proporcionar às pessoas surdas uma maneira específica de apreender o mundo ao seu redor e se expressar, tendo em vista que, para essas pessoas, a aquisição de uma língua oral, e consequentemente a percepção da realidade sonora, é-lhes praticamente impossível, devido às suas limitações no sistema auditivo. Com isso, é por meio da LS que os surdos podem se expressar e perceber o mundo ao seu redor, por meio de estratégias baseadas na percepção visual.

Com a publicação de “Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” (1960), em que William Stokoe afirma que a American Sign Language (ASL) é uma língua natural como todas as línguas orais, a partir da constatação de diversos aspectos comuns entre essas duas modalidades de línguas, surgiram pesquisas sobre as LS e o reconhecimento do seu caráter linguístico. O primeiro desafio dos estudos linguísticos sobre as LS era provar porque esses sistemas de comunicação são de fato línguas, e que características poderiam atestar isso. Para tal, é necessário, como já colocado previamente, que os parâmetros linguísticos para esse fim sejam repensados levando em consideração a tipologia específica da LS. A partir daí estudos em Fonologia, Fonética, Morfologia, Sintaxe e Pragmática começaram a ser desenvolvidos envolvendo as LS. Apesar do recente crescimento, ainda há uma carência muito grande desses estudos e, por isso, muitas perguntas ainda estão sem resposta, o que mostra que ainda há muito a ser feito.

Desde Stokoe, diversas outras pesquisas linguísticas foram, e continuam sendo, desenvolvidas, com o objetivo de corroborar a classificação das LS como línguas naturais. No Brasil, Quadros & Karnopp (2004) apresentam diversos aspectos que contribuem para o esclarecimento dessa questão. As autoras explicam, por exemplo, que as LS não são representações icônicas derivadas das palavras das línguas orais ou dos objetos aos quais fazem referência, mas que apresentam um elevado grau de arbitrariedade. Embora existam sinais que apresentam como característica a iconicidade, esses sinais não representam o traço mais marcante dessas línguas. Determinados sinais podem ser icônicos em determinada LS, mas não em outras, mostrando que essas línguas obedecem às influências sociais, culturais e históricas na composição do seu léxico, assim como as línguas orais.

Além disso, as autoras citam o fato das LS terem uma identidade própria, que reflete a cultura do país dos seus usuários. Essa afirmação explica porque essas línguas não são

universais, como se pensa comumente. Assim como os povos de diferentes países e comunidades desenvolvem suas próprias línguas orais, as comunidades surdas desenvolveram e continuam desenvolvendo suas próprias LS. Podemos tomar como exemplo a tribo indígena brasileira Urubu-Kaapor, que utiliza a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), desenvolvida na própria tribo como meio de comunicação entre os surdos e os ouvintes, devido à alta concentração de surdos, independentemente da Libras utilizada nos centros urbanos e demais localidades por indivíduos surdos.

Enquanto língua, a LS possui aspectos gramaticais próprios, independentes das línguas orais, como já citado. Embora se reconheça a influência das línguas orais na formação inicial das LS, estas se desenvolveram e tomaram forma de acordo com as necessidades comunicativas dos seus usuários, que contam com um meio diferente de utilizar a linguagem. Essa ideia de dependência entre LS e línguas orais pode ser alimentada por determinados pontos da LS em que, por exemplo, se utiliza a soletração manual de uma palavra da língua oral representando-a por meio de uma sequência dos sinais equivalentes a cada letra do alfabeto manual, em situações específicas, como por exemplo, para a citação de nomes próprios, ou denominações que não possuem representação na LS. Entretanto, a soletração manual é apenas uma forma auxiliar da tradução/interpretação envolvendo uma LS, não configurando um código linguístico propriamente dito (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 34). Essa questão da insuficiência lexical da LS pode ser explicada pela sua recente história de formação e desenvolvimento, acompanhada do seu histórico de exclusão sociolinguística, em que essa língua foi, por muito tempo, proibida de ser utilizada em interações comunicativas das pessoas surdas, em favor da supervalorização da modalidade oral da língua. Com isso, em muitas instâncias sociais a LS ainda não chegou, e por esse motivo ainda não há sinais específicos para determinadas áreas do conhecimento. Isso implica em uma pobreza lexical, que não pode ser justificada pela impossibilidade das LS serem línguas, mas sim pelas consequências da falta de compreensão com relação às diferenças linguísticas de determinado grupo social, levando a sérios problemas de estigmatização de uma língua que se apresenta de maneira distinta da maioria.

A partir dos estudos linguísticos realizados sobre as LS, foi possível observar o crescente reconhecimento dessa língua, em diversos países, como língua legítima das suas comunidades surdas. Esse reconhecimento traz para essas pessoas a possibilidade de inserção na sociedade por meio de uma língua que lhe é natural e que lhe permite se expressar da maneira mais adequada. No Brasil, o reconhecimento da Libras enquanto meio de expressão

natural da comunidade surda foi trazido pela publicação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, além de possibilitar a sua utilização nos mais diversos espaços sociais, traz determinações para a educação das pessoas surdas.

A partir da certificação do caráter linguístico da Libras, assim como aconteceu em várias partes do mundo, as pesquisas linguísticas ganharam força e puderam ser cada vez mais desenvolvidas, o que configura um ganho muito grande para os usuários dessa língua, pois, assim como para as línguas orais, os estudos linguísticos se fazem necessários para a compreensão de certos fenômenos, possibilitando avanços nos trabalhos dos profissionais que lidam com essas línguas.

Uma das grandes contribuições da autenticação da LS é a inserção da proposta educacional bilíngue nas escolas, que prevê a LS como L1 da criança surda, enquanto a modalidade escrita da língua oral da comunidade em que essa criança está inserida é a sua L2. No caso dos surdos brasileiros, a Libras é considerada sua L1, e o Português, na modalidade escrita, sua L2.

O modelo de educação bilíngue⁴, por prever a Libras como L1 do surdo, preconiza uma metodologia adaptada as suas diferenças comunicacionais, proporcionando melhor apreensão do conhecimento e do mundo ao seu redor. Por ser a escola um ambiente de interação social relevante, no espaço bilíngue o aluno surdo tem a oportunidade de se desenvolver em uma língua que lhe transmite de maneira clara as informações do mundo ao seu redor. Ao contrário do que acontece quando se usa uma abordagem oralista para a educação de alunos surdos, em que se observa a insistência pela aquisição de uma língua oral por pessoas que não possuem condições fisiológicas para tal. Toda a insistência por parte dos adeptos do Oralismo pela aprendizagem da língua oral pelos surdos causa traumas em que se cria verdadeira repulsa à Língua Portuguesa e até aos ouvintes, como um mecanismo de autodefesa dessas pessoas.

O modelo oralista prevê o estímulo à fala e à audição, considerando a LS um entrave para o desenvolvimento do aluno surdo. Nessa concepção a pessoa surda deveria aprender a língua oral e sua modalidade escrita para poder se integrar à sociedade, da mesma maneira

⁴ Os termos bilíngue e Bilinguismo estão sendo empregados com referência às duas línguas que as pessoas surdas precisam lidar, a Libras e o Português, pois sabe-se que esses termos designam a utilização de quaisquer duas línguas por um falante.

que um aluno ouvinte o faz. Toda a metodologia educacional é voltada para esse fim, com atividades de repetição de sons e de palavras, não levando em consideração às especificidades linguísticas do aluno. Todas essas atitudes causam nos surdos certo trauma, pois eles se veem obrigados a fazer uma coisa para a qual não estão fisicamente preparados, e que representa muitas vezes dores físicas.

Além do método educacional oralista, outro método também foi utilizado antes de se chegar à concepção da educação bilíngue para surdos, o da Comunicação Total, em que eram utilizadas todas as estratégias possíveis para a aquisição de conhecimento por parte desses alunos. A Comunicação Total se apresentava como um meio mais flexível de educação de pessoas surdas em comparação com o Oralismo, pois previa que se utilizassem quaisquer estratégias que facilitassem a comunicação. Assim, os professores podiam lançar mão da leitura orofacial, de gestos, do alfabeto manual, da escrita da língua oral, de imagens, etc. Esse método abriu espaço para a chegada do Bilinguismo, pois se percebeu que a utilização exclusiva da oralização não era suficiente e não surtia efeitos positivos.

Entre os trabalhos que atestam o estatuto linguístico das LS, além de Stokoe, podemos citar *Sign Language and Linguistic Universals*, de Sandler & Lillo-Martin (2006), em que as autoras apresentam as características das LS através da teoria dos Universais Linguísticos, como o objetivo de apontar as semelhanças entre estas e as línguas orais. São abordados aspectos da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe, além dos aspectos referentes à modalidade das LS, com detalhes descritivos dessas línguas, sempre procedendo à comparação com as línguas orais demonstrando pontos em comum. Elas argumentam que as LS são adquiridas por crianças surdas da mesma maneira que as línguas orais são adquiridas por crianças ouvintes, ou seja, espontaneamente, sem instrução, por meio do contato com outros falantes da língua. As LS são usadas para os mesmos objetivos que as línguas orais, diferindo apenas no que concerne à modalidade de produção e recepção.

Para Sandler & Lillo-Martin (2006, p. 15-16), a diferença entre as modalidades das línguas orais e de sinais são o maior desafio da teoria linguística. Todos os estudos já realizados sobre as línguas se baseiam nos aspectos da modalidade oral das línguas faladas. O surgimento das LS representa um verdadeiro estímulo para o desenvolvimento de novas hipóteses que sejam capazes de explicar e descrever as peculiaridades da utilização da modalidade visuo-espacial para a comunicação.

A hipótese das autoras é a de que a teoria dos Universais Linguísticos seja capaz de explicar as diferenças e, principalmente, as semelhanças entre as LS e as línguas orais. De fato, muitas pesquisas já realizadas sobre essas línguas corroboram o que as autoras trazem no seu trabalho: que as LS apresentam bastantes semelhanças com as línguas orais, excetuando-se basicamente aquelas concernentes exclusivamente à modalidade visuo-espacial daquelas. Entre essas semelhanças e diferenças apontadas pelas autoras podemos citar, por exemplo, o fato de que assim como as línguas orais, as LS também apresentam limitações quanto aos movimentos sintáticos dos constituintes das sentenças. Na Morfologia, observam-se nas LS os mesmos processos de formação de palavras presentes nas línguas orais, aqueles que representam processos sintáticos, como a flexão, e aqueles que representam processos morfológicos, como a derivação. Em Fonologia também são observadas semelhanças, pois, a análise das combinações das partículas desprovidas de sentido, os fonemas, mesmo com todas as diferenças físicas de produção e recepção das palavras e dos sinais, também demonstra como as LS compartilham características universais com as línguas orais. Por exemplo, cada uma das categorias que compõem os sinais apresenta características distintas e suas combinações obedecem a certas restrições. Outra característica universal apresentada pelas autoras, e que é encontrada nas LS, é a organização hierárquica encontrada nos três níveis de análise apresentados.

Por outro lado, há aspectos que são exclusivos das LS, características que não são encontradas nas línguas orais como as que são referentes aos efeitos da modalidade visuo-espacial. Entre esses aspectos, os que estão relacionados especificamente à modalidade física da língua são: o uso do espaço, a simultaneidade e a iconicidade, ou motivação lexical e gramatical. Outro aspecto se refere à situação sociolinguística das LS, diante do seu desenvolvimento histórico.

Uma característica marcante das LS citadas pelas autoras são as construções morfológicas com o uso do recurso de classificadores. Os classificadores compõem um sistema morfológico que tem como objetivo denotar relações espaciais e movimentos, além da caracterização de formas e dimensões de objetos, por meio da representação dessas propriedades em configurações de mão específicas (SANDLER & LILLO-MARTIN, 2006, p, 76). As construções sintáticas dos classificadores são muito diferentes de qualquer outro sistema das LS. Embora possam ser traduzidos em uma sentença inteira, a sua estrutura interna não obedece a formação sintática comum de sentenças na LS. Suppala (1982; 1986 apud SANDLER & LILLO-MARTIN, 2006) foi o primeiro a identificar como classificadores

certas realizações na ASL, que antes eram consideradas como pantomimas. O autor propôs dois tipos de classificadores: especificadores de tamanho e forma e classificadores semânticos. Os primeiros representam visualmente a percepção física dos objetos, a partir da forma tomada por cada dedo e o polegar, contribuindo com a construção do significado do objeto. Os classificadores semânticos, ou classificadores de entidades, são mais abstratos em sua representação icônica dos objetos, se referindo a um sentido geral, mais do que a sua forma física. Há ainda um terceiro tipo de classificador, o de manipulação, que representa a forma da mão manipulando ou agarrando um objeto referente.

Uma caracterização básica dos classificadores mostra que eles possuem funções morfológicas, diferentemente das configurações de mão como apresentadas pela Fonologia. Um exemplo disso são os classificadores selecionados com a mão não-dominante que, em Fonologia, não apresentam significado isoladamente, mas que funcionando como classificador é capaz de representar parte do objeto referido.

Classificadores também representam a locação (ou ponto de articulação) de maneira distinta daquela usada na articulação comum do sinal, que apresenta valor fonológico apenas. Nesses casos, as construções com classificadores utilizam a locação para situar o espaço estabelecido pelo sinalizador para representar o evento.

O parâmetro movimento também apresenta um papel diferenciado nas construções com classificadores. Suppala (1982; 1986 apud SANDLER & LILLO-MARTIN, 2006, p. 79), distingue três tipos de raízes de movimento no sistema de classificadores. O primeiro denota a existência de um objeto no espaço, que o autor chama de raiz estática do movimento; um segundo tipo de movimento trata da localização, chamado de contato; e o terceiro se refere a algum tipo de movimento, e é chamado pelo autor de “raiz ativa”. Além disso, diferentes trajetos e modos do movimento tem significado, que são muitas vezes independentes das configurações de mão e das locações em que estão combinados.

A principal diferença entre as construções com classificadores e os sinais comuns é que, nos classificadores, cada parte mínima tem significado, enquanto que nos sinais comuns, não, como atestado pela Fonologia; por isso, essas composições são estudadas dentro da Morfologia.

Muitos aspectos das línguas de sinais não são passíveis de serem explicados pela teoria linguística desenvolvida até hoje. Por esse motivo, tem-se a ideia de que essas línguas não fazem parte do inventário das línguas naturais. Entretanto, é mais cabível que os estudos

linguísticos se adaptem às LS do que essa língua ser desqualificada sabendo-se de toda a sua importância e utilidade para as comunidades surdas ao redor do mundo.

2.2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Entre os vários aspectos que envolvem o reconhecimento da comunidade surda, está a autenticação da legitimidade da LS enquanto meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Esse reconhecimento, como já foi visto, se deu gradativamente em alguns países do mundo, incluindo o Brasil, e trouxe para os seus usuários a possibilidade de vislumbrar novos horizontes na esfera educacional com mais liberdade para se desenvolver dentro de suas possibilidades.

Com isso, por um lado, o desenvolvimento dos estudos linguísticos sobre as LS proporcionou seu crescimento e reconhecimento político e social e, por outro, esse mesmo reconhecimento deu aos linguistas mais possibilidades de aprofundamento das pesquisas sobre a descrição das LS, e todos os processos que envolvem sua aquisição, ensino e aprendizagem, além de aspectos concernentes ao desenvolvimento social do surdo.

No Brasil, a Libras começou a ser estudada a partir da década de 1990 com as primeiras publicações de Lucinda Ferreira-Brito. “Por uma gramática da Língua de Sinais” (1995), obra em que a autora realiza um trabalho de apresentação da Libras, bem como descreve seus aspectos linguísticos, se mostra como um marco inicial dos estudos linguísticos na área. Essa obra inaugura os estudos descritivos dessa língua no Brasil, abrindo caminhos para que então outros estudiosos comesçassem a se debruçar sobre a Libras. Ferreira-Brito ([1995] 2010) descreve questões Morfofonológicas e Sintáticas da Libras, assim como aponta características de produção de enunciados, com a negação, o uso dos pronomes e dos classificadores. Além disso, traz pontos sobre metodologias de pesquisa em Libras levando em consideração as especificidades modais das LS.

Entre outros autores, podemos citar também os trabalhos de Tanya Amara Felipe e Myrna Salerno Monteiro que, seguindo Ferreira-Brito, desenvolveram e publicaram trabalhos especificamente linguístico-descritivos sobre a Libras. Podemos destacar o livro “Libras em

contexto”, que teve sua primeira edição em 1997, em que as autoras apresentam além de aspectos linguísticos, orientações para o ensino dessa língua. O trabalho se apresenta em duas versões, uma para professores e outra para estudantes.

Outro trabalho bastante pioneiro e norteador nos estudos linguísticos da Libras é a publicação de 2004, “Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos”, de Ronice Müller de Quadros, em parceria com Lodenir Becker Karnopp, que também apresenta uma descrição linguística sobre a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe da Libras. Baseamo-nos nesses trabalhos, para trazer uma descrição linguística da Libras em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Em Fonologia cabe, a princípio, uma discussão sobre o uso do termo “fonologia” para tratar de uma área de estudos de uma língua que não apresenta sons. Uma primeira justificativa para essa escolha se deve ao fato de que os estudos realizados nessa área, tomando a LS como objeto, buscam encontrar as unidades mínimas sem significado que formam os sinais e descrevê-las com possíveis padrões de combinação e quais as possíveis variações (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.48), assim como nas línguas orais a Fonologia se ocupa das unidades mínimas em que os sons podem ser decompostos. Percebe-se, entretanto, que esse termo é um tanto perturbador para os estudiosos das LS, pois causa bastante incômodo ao se tratar de um termo que remete aos sons. Por esse motivo, já na década de 60, William Stokoe, em suas primeiras publicações sobre os estudos linguísticos da ASL, propôs o uso do termo “quirolgia” (do grego ‘quiro’: mão; ‘logia’: estudo) para os estudos que em LS fossem equivalentes aos estudos fonológicos das línguas orais, tendo em vista a utilização das mãos para as realizações enunciativas. Entretanto, esse termo foi logo deixado de lado pelos pesquisadores da área com a justificativa de que era necessário aproximar os estudos fonológicos das LS e das línguas orais com o intuito de contrastar as características de cada uma dessas línguas e apontar as semelhanças e diferenças. A partir das semelhanças pode-se concluir que as LS são línguas naturais. Porém, as diferenças estruturais encontradas mostram, em determinadas circunstâncias, que essas línguas não podem ser analisadas sob o mesmo conjunto de teorias linguísticas empregado para as línguas orais. Até o presente momento, entretanto, não se chegou a uma conclusão sobre qual é a melhor nomenclatura a ser usada, permanecendo o termo “Fonologia das LS”.

Os estudos fonológicos das LS abordam tópicos referentes às unidades mínimas que formam os sinais, e que padrões e variações são possíveis para as combinações entre essas unidades. O ponto de partida para a diferenciação entre os estudos fonológicos das línguas

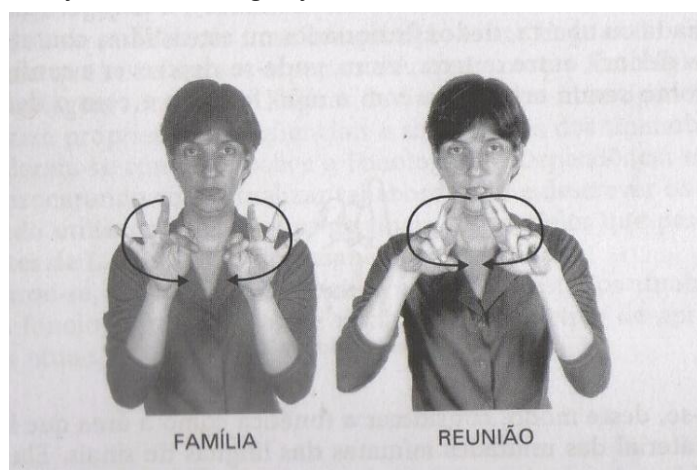
orais e das LS é a sequencialidade para aquelas e a simultaneidade para estas. Nas línguas orais os fonemas são articulados de maneira linear, sequencial, de modo que cada som é realizado particularmente e seguido, ou não, de outro. Com as LS não acontece dessa maneira, as unidades mínimas, denominadas de parâmetros fonológicos, são articulados simultaneamente, basicamente porque a disposição desses parâmetros permite que isso aconteça. Entretanto, Sandler & Lillo-Martin (2006, p. 120-121) trazem a informação de que pesquisas mostram que há simultaneidade nas línguas orais assim como é possível haver sequencialidade nas LS, e que isso é mais uma prova o fato de que estas são línguas naturais.

Do ponto de vista descritivo, os sinais podem ser decompostos em três unidades mínimas principais que não carregam significados. Essas unidades são denominadas de parâmetros fonológicos e são: Configuração de Mão (CM); Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M). Além dessas, também se observam a Orientação da palma da mão (Or) e as Expressões Não-manuais (ENM)⁵. Os parâmetros fonológicos da LS são a base da análise linguística e, dependendo do enfoque dado, podem apresentar características fonológicas ou morfológicas. Na Fonologia, como já citado, o objetivo é identificar as unidades mínimas sem significado, enquanto que na Morfologia, como será visto mais adiante, estuda-se como essas unidades podem adquirir significados dependendo da forma como são arranjadas no momento da articulação dos sinais.

O parâmetro Configuração de Mão (CM) é descrito como o formato que a mão adquire no momento da articulação do sinal. De acordo com Sandler & Lillo-Martin (2006, p. 144), este é o parâmetro mais complexo, pois envolve os mais variados níveis de liberdade de articulação das mãos. Os dedos podem se configurar dobrados em qualquer junta, além dos movimentos que podem ser feitos com os polegares tanto de dentro para fora, quanto ao entrar em contato com os outros dedos, ou com as pontas dos dedos, ou ainda pode se fechar sobre os dedos. Além disso, a própria mão pode se articular em orientações diferentes, para cima ou para baixo, para a esquerda ou para a direita. Mudanças na CM provocam alterações de significado em sinais postos em comparação, como mostrado na figura 1.

⁵ Utilizamos aqui a nomenclatura apresentada por Quadros & Karnopp (2004) para as abreviaturas dos parâmetros fonológicos da Libras.

Figura 1 - Distinção entre as configurações de mão nos sinais FAMÍLIA e REUNIÃO



FONTE: Quadros & Karnopp (2004)

Na Libras, de acordo com Ferreira-Brito (1995 apud QUADROS & KARNOPP, 2004) há 46 configurações de mão, como mostra a figura 2.

Figura 2 - As 46 configurações de mão da Libras

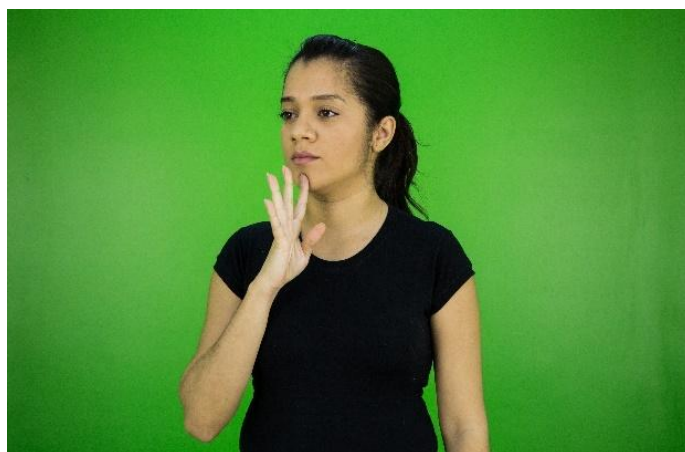
1 [B]	2 [A]	3 [G]	4 [C]	5 [S]	6 [V]	
 [B]	 [A]	 [G]	 [C]	 [S]	 [V]	
 [B]	 [A]	 [G]		 [S]		
 [B]	 [A]	 [G]		 [S]		
7 [O]	8 [F]	9 [X]	10 [H]	11 [3]	12 [Y]	
 [O]	 [F]		 [H]	 [3]	 [Y]	
 [O]	 [F]		 [H]	 [3]	 [Y]	
 [O]	 [F]		 [H]	 [3]	 [Y]	
13 [a]	14 [K]	15 [I]	16 [R]	17 [W]	18 [L]	19 [E]
 [a]	 [K]				 [L]	 [E]
 [a]	 [K]					
 [a]	 [K]					

FONTE: Ferreira-Brito & Langevin, 1995 Apud Quadros & Karnopp (2004)

A Locação (L), ou Ponto de Articulação (PA), se refere ao local em que o sinal é articulado. Essa localização pode ocorrer no espaço neutro em frente ao corpo do sinalizador, que vai desde a cabeça até a cintura, como também pode ser realizada em qualquer parte (braços, mãos, ombros, pescoço, bochecha, testa, etc.), também respeitando o espaço que compreende a cabeça e o tronco. Alguns sinais podem ser realizados com L na perna, como no caso os sinais que significam algumas peças de roupas que são usadas da cintura para baixo: BERMUDA, SAIA, etc., com exceção desses sinais, respeita-se a delimitação do espaço citada. A L é um segmento do tipo sequencial na estrutura fonológica da LS. Há sinais em se percebe uma L principal em que o sinal é realizado, enquanto que em outros, no momento da articulação do sinal a mão parte de uma L inicial, fazendo sua trajetória até uma L final.

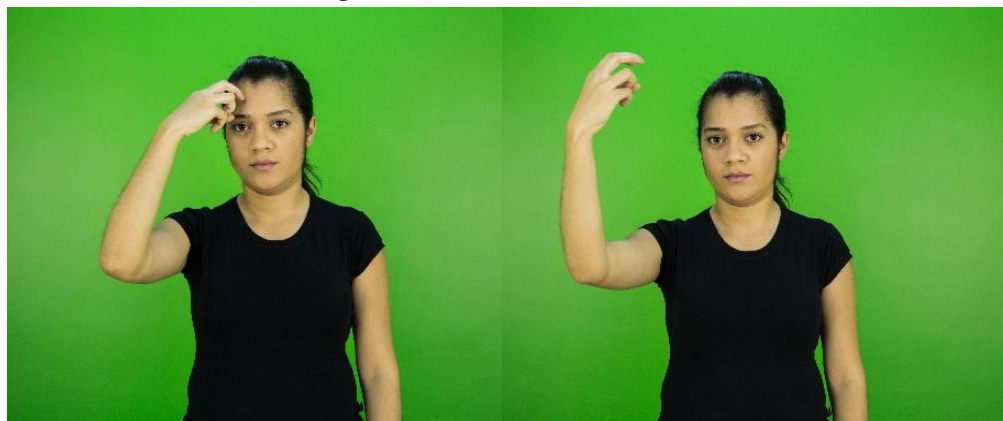
Esse conjunto de traços do espaço de articulação dos sinais se refere à primeira classe de L de acordo com a classificação proposta por Sandler & Lillo-Martin (2006, p. 174), que descrevem duas classes de traços de L. Sinais que compõem a primeira classe de L apresentam uma L principal que é articulada em um ponto específico do corpo ou do espaço, como mostrado na Imagem 1. Neste exemplo, para o sinal CONHECER a L é principal, no queixo do sinalizador.

Imagem 1 - Sinal CONHECER



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

A segunda classe de L se refere aos espaços referentes ao local de início e ao local de término do movimento da mão em determinados sinais, como mostrado na Imagem 2, em que a L inicial é no centro da testa do sinalizador e a L final é no espaço neutro na lateral da testa do sinalizador, caracterizando o sinal INTELIGENTE.

Imagem 2 - Sinal INTELIGENTE

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

O terceiro parâmetro principal da Libras é o Movimento (M). Esse parâmetro envolve os variados deslocamentos e direções que as mãos podem tomar no momento da sinalização, além de movimentos internos das mãos, do pulso e movimentos direcionais no espaço realizados pelas mãos no momento da articulação do sinal. Algumas variações nos movimentos são significativas e, assim como acontece com a CM e a L, podem causar mudanças no significado dos sinais, como mostrado nas Imagens 3 e 4, nos sinais SOGR@ e SOLTEIR@, em que se percebe apenas a mudança no M, de retilíneo, horizontal e repetido, para circular, causando a alteração do significado.

Imagem 3 - Sinal SOGR@.

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 4 - Sinal SOLTEIR@.

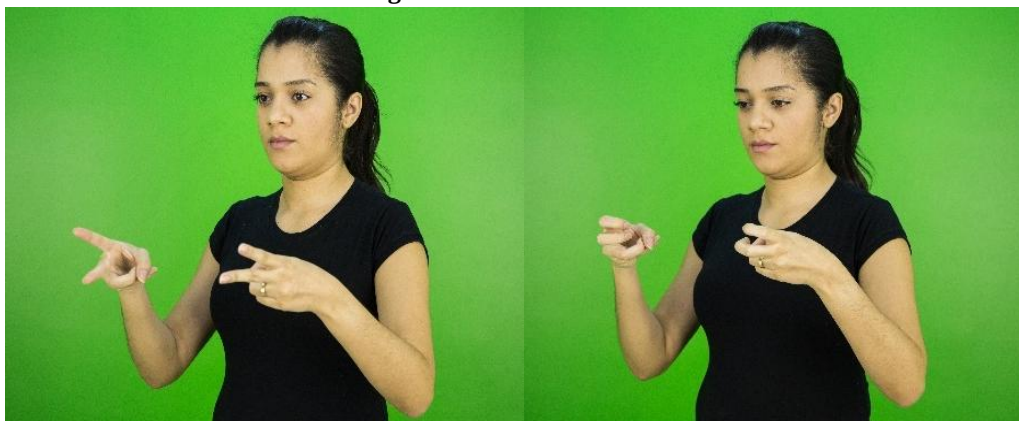


FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Ferreira-Brito (1990 apud QUADROS & KARNOPP, 2004), descreve diversas características dos M na Libras, e diz que o M pode estar contido nas mãos, nos pulsos e antebraço; pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional; também podem ser descritos quanto à qualidade, tensão ou velocidade; e ainda pode-se observar a frequência de realização do sinal, que se refere à quantidade de repetições apresentadas na articulação dos sinais.

De acordo com Sandler & Lillo-Martin (2006, p.197), há M de trajetória e M internos. Os M de trajetória compõem os sinais que apresentam L inicial e final, como visto anteriormente. Os M internos podem ser divididos em M com mudança de CM e M com mudança de Or. Nos M internos com mudança de CM, a alteração de uma CM para outra ocorre por meio de algum movimento dos dedos, caracterizando o sinal. Como mostrado na Imagem 5, no sinal PERCEBER, há a alteração da CM por meio da movimentação interna dos dedos selecionados para a realização do sinal.

Imagem 5 - Sinal PERCEBER.



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Nos M internos em que há a mudança da orientação da palma da mão, é necessário que haja esse movimento para a completude do sinal. Como mostrado na Imagem 6, para o sinal INTÉRPRETE, é necessário que haja a alteração da orientação da palma da mão selecionada como movimento integrante da realização do sinal.

Imagem 6 - Sinal INTÉRPRETE.



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

É possível ainda descrever os M secundários em que há oscilação com a rápida repetição da CM ou da Or, como é possível identificar, na Imagem 7, o sinal DIFÍCIL, em que há a oscilação repetida do movimento interno do sinal, com a flexão do dedo selecionado, além do M que causa a mudança da L, do canto direito para o canto esquerdo da testa do sinalizador, caracterizando a descrição do sinal de acordo com seus aspectos fonológicos.

Imagem 7 - Sinal DIFÍCIL.



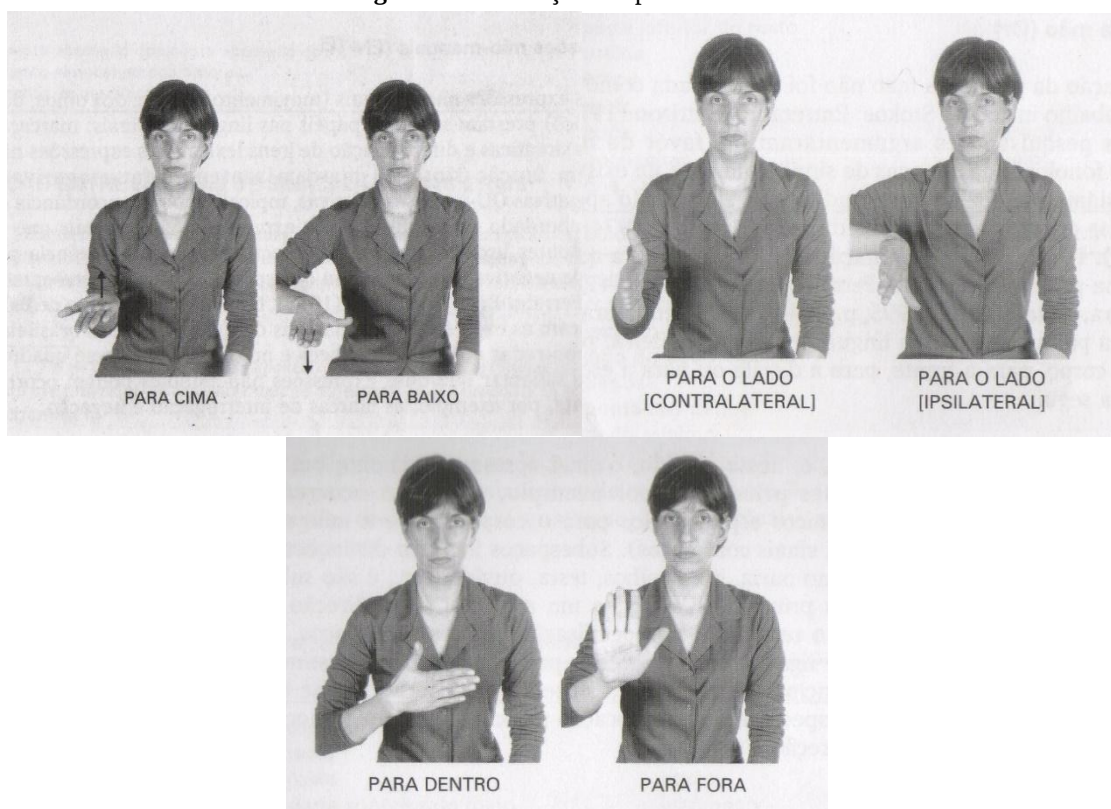
FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Além dos parâmetros fonológicos principais descritos por Stokoe (1960), outros pesquisadores como Battison (1974), Bellugi, Klima & Siple (1975) propuseram a inserção de

mais dois parâmetros distintivos para a língua de sinais: a Orientação da palma da mão (Or) e as Expressões não-manuais (ENM).

O parâmetro Or pode ser definido como a direção para a qual a palma da mão se mostra no momento da articulação do sinal. Na Libras, Ferreira-Brito (1995, apud QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 59-60) elenca seis orientações da palma da mão distintas: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita e para a esquerda.

Figura 3 - Orientações da palma da mão



FONTE: Quadros & Karnopp (2004)

Além das características representadas pelas mãos e sua articulação, as LS apresentam outro aspecto que não dependem exclusivamente das mãos, mas que interferem na produção de significação dos sinais, são as Expressões não-manuais (ENM), que englobam tanto expressões faciais, quanto corporais. Embora essas expressões também sejam utilizadas pelos falantes de línguas orais como estratégias comunicacionais, para as LS elas tem papel gramatical. As ENM têm basicamente duas funções nas LS, uma delas é a marcação de construções sintáticas e a outra é a diferenciação de itens lexicais (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 60). Como marcadores de funções sintáticas, as ENM marcam enunciados interrogativos do tipo sim-não; interrogativas QU-; orações relativas; topicalizações;

concordância; e foco. Como constituintes de componentes lexicais, as ENM marcam referência específica; referência pronominal; partícula negativa; advérbio; grau ou aspecto.

Figura 4 - Expressões não manuais

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

FONTE: Quadros & Karnopp (2004)

Além desses aspectos, as ENM também exercem funções gramaticais. Essas expressões se referem aos movimentos faciais e corporais observados na produção do discurso do sinalizador. Pesquisas apontam que elas também influenciam no significado das proposições. São exemplos das funções gramaticais das ENM na Libras: marcação de concordância gramatical por meio da direção dos olhos; marcação com foco; marcação de frases negativas; marcação de frases com tópico; marcação de frases interrogativas.

Em Morfologia, área da Linguística que estuda as formas das palavras e sua composição complexa de morfemas, os estudos das LS mostram que, assim como as línguas orais, as LS apresentam um vasto conjunto de processos morfológicos de formação de sinais, pautados, em sua maioria, nas especificidades modais dessas línguas. Não se pode negar a

iconicidade das LS, embora se saiba que grande parte do seu léxico é composto por sinais arbitrários (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 32). Sinais considerados icônicos em determinada LS pode não o ser em outra, de modo que os falantes monolíngues não têm possibilidade de compreender outra LS apenas por sinais icônicos, pois, de acordo com as autoras, a iconicidade é um aspecto convencional, em que cada grupo social determina seu valor, diferindo daquele dado por grupos sociais diferentes.

Os estudos morfológicos da Libras englobam os processos de formação de sinais semelhantes aos processos envolvidos nas línguas orais: derivação, composição e flexão. A mudança de classe, que ocorre a partir da derivação, é um processo em que o significado de uma palavra é transferido para outra classe gramatical, bastante comum na Língua Portuguesa, por exemplo, quando a partir da adição de um sufixo pode-se transformar uma palavra de verbo a substantivo. Na LS, a mudança da classe gramatical verbo para substantivo ocorre pela mudança no parâmetro movimento, que passa de curto nos verbos para repetido nos substantivos. O verbo SENTAR (Imagem 8) apresenta um único movimento na sua composição morfológica, enquanto que a partir da diferenciação do movimento, passando a ser vertical e repetido, percebe-se a mudança da classe gramatical verbo para o substantivo CADEIRA (Imagem 9).

Imagem 8 - Sinal SENTAR



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 9 - Sinal CADEIRA



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

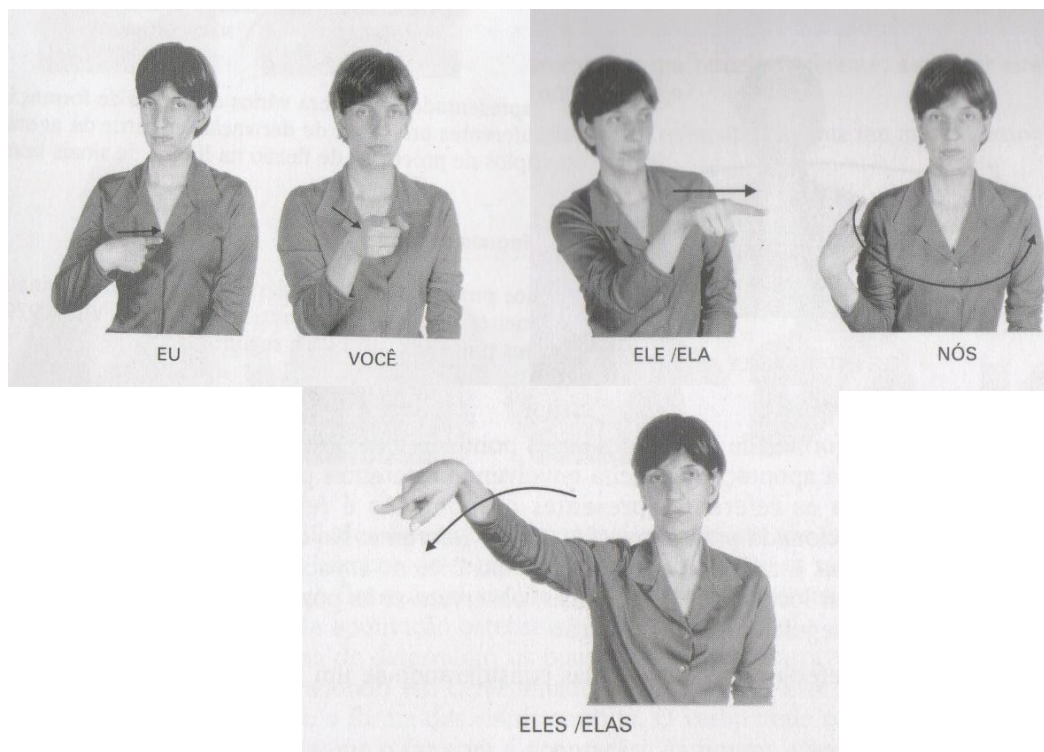
De acordo com Quadros & Karnopp (2004, p. 101), esse processo de repetição do movimento é chamado de reduplicação, e pode ser descrito como o ato de adicionar morfemas a uma forma base para a criação de novas unidades lexicais.

Outro processo de formação de sinais nas LS é a composição, em que duas bases morfológicas preexistentes na língua se unem para formar um novo item lexical. Quadros & Karnopp (2004, p. 103-104) citam três “regras morfológicas” que aparecem na formação de compostos na Libras, se baseando nos estudos já realizados na ASL, as quais são: a regra do contato, a regra da sequência única e a regra da antecipação da mão não-dominante. A regra do contato se refere ao fato de que, na formação de um novo sinal a partir da junção de dois sinais, o contato (seja no corpo, seja na mão não-dominante) apresentado por um dos sinais, ou pelos dois, tende a ser mantido, tanto só no primeiro sinal, quanto só no segundo, mas também pode ser mantido nos dois sinais. A regra da sequência única é usada quando o movimento interno ou a repetição do movimento dos sinais envolvidos na criação do composto é eliminada, ficando um só movimento para os dois. Na regra da antecipação, a mão não-dominante antecipa um sinal que será usado na composição, sendo este realizado primeiro e em seguida o segundo sinal que comporá o sentido a ser referido.

A flexão também é um dos processos de formação de palavras presente nas LS. Quadros & Karnopp (2004, p.111) observam esses processos na Libras e citam a apontação dêitica como um dos processos de flexão. Com esse recurso, como mostrado na Figura 5, o sinalizador estabelece no espaço de sinalização, por meio da apontação propriamente dita,

marcações de pessoa e de concordância verbal, para os chamados verbos com concordância. Dessa forma, os pronomes são representados por pontos estabelecidos no espaço de sinalização à frente do corpo do sinalizador. Cada referente é introduzido em uma localização diferente e específica e é a essa localização que são referidas todas as indicações no momento da enunciação.

Figura 5 - Pronomes pessoais do caso reto na Libras



FONTE: Quadros & Karnopp (2004)

No caso da flexão verbal, ocorre processo semelhante em que o sinal referente ao verbo é produzido acompanhando as localizações referentes a seus argumentos. Os verbos com concordância são aqueles em que se percebe a incorporação da flexão de pessoa e número por meios específicos da modalidade visuo-espacial da LS.

Nas LS, portanto, na Libras, os verbos podem ser classificados em três tipos (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 116): verbos simples, verbos com concordância e verbos espaciais. Os verbos simples são aqueles que não apresentam flexão de pessoa e número, mas podem apresentar flexão de aspecto, referente à intensidade do discurso. O verbo SABER é um exemplo, como mostrado na imagem 10. Nesses tipos de verbos, mantêm-se as características morfológicas independentemente das flexões de modo, tempo e pessoa,

diferentemente do que é observado nos verbos das línguas orais, em que há um morfema para cada um desses aspectos, assim como nos outros tipos de verbos da LS.

Imagem 10 - Sinal SABER



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Os verbos com concordância sofrem a flexão em número, pessoa e aspecto. Tomemos como exemplo o verbo PERGUNTAR, como mostrado na Imagem 11. Para a utilização desse verbo no discurso é necessário que se estabeleça o ponto de referência da pessoa para a qual se está fazendo a pergunta, por meio do direcionamento do movimento da mão dominante para o local no espaço em que a pessoa está, o que equivale nas línguas orais à primeira e segunda pessoas do discurso. No caso de referentes ausentes, a referenciação é feita por meio do direcionamento do movimento para o local pré-estabelecido para a pessoa. O mesmo movimento deve ser feito no sentido contrário, iniciando-se da segunda pessoa fazendo o percurso para a primeira pessoa, indicando que a pergunta está sendo feita nessa ordem. Nesse caso é também o direcionamento do movimento da mão dominante que indica a concordância.

Imagem 11 - Sinal PERGUNTAR.



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

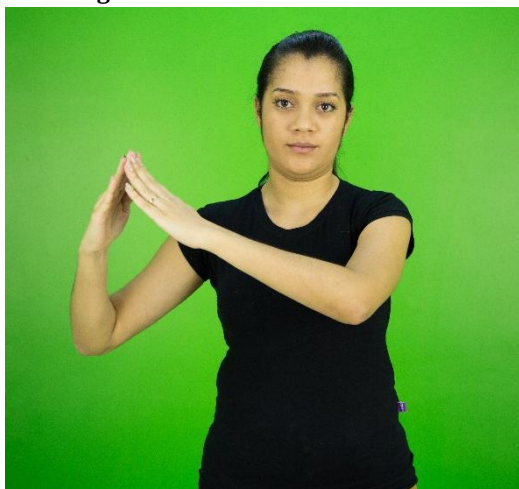
O terceiro tipo de verbos nas LS são os espaciais, que incorporam afixos locativos, ou seja, dependem de uma representação espacial do local ao qual se referem. Como observado na Imagem 12, no sinal IR a L final depende do local no espaço que se refere ao local para onde a pessoa do discurso se deslocou.

Imagem 12 - Sinal IR.

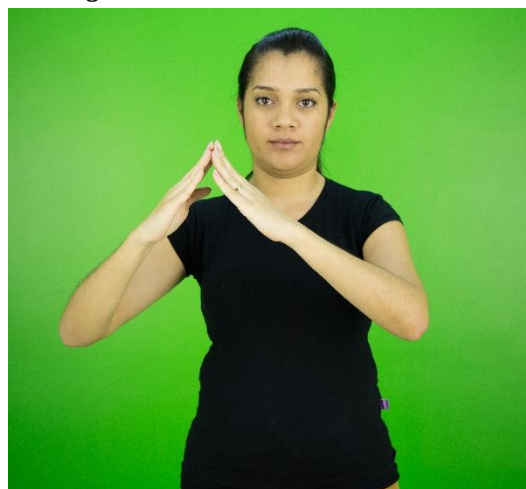


FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

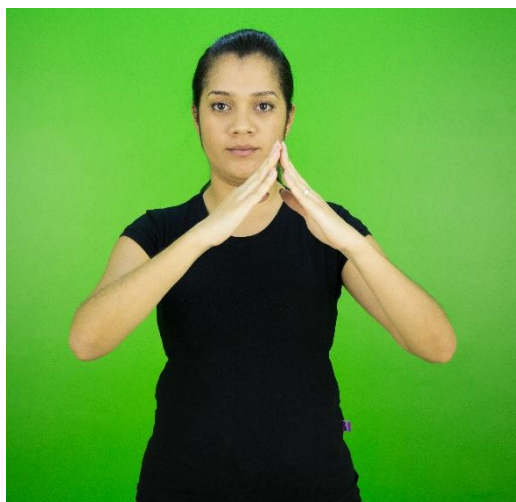
A flexão de número nos substantivos e verbos na Libras é marcada basicamente pela repetição do sinal. A sequência de imagens 13 a 16 mostra o plural do sinal CASA, em que é formado a partir da repetição do sinal, lado a lado.

Imagem 14 - Plural do sinal CASA-1

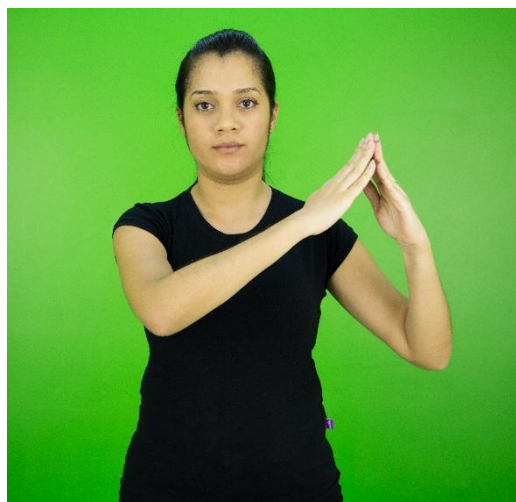
FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 13 - Plural do sinal CASA-2

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 16 - Plural do sinal CASA-4

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

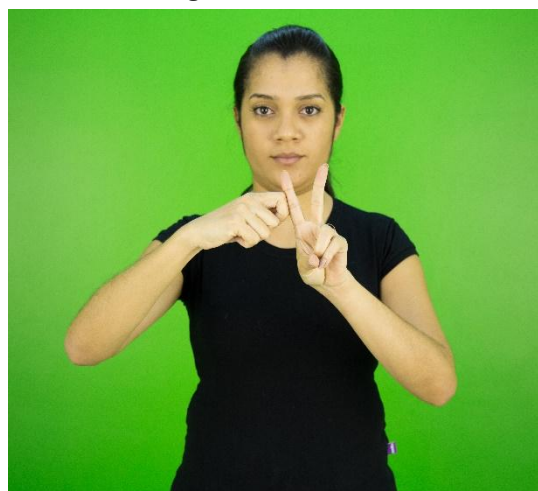
Imagem 15 - Plural do sinal CASA-3

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

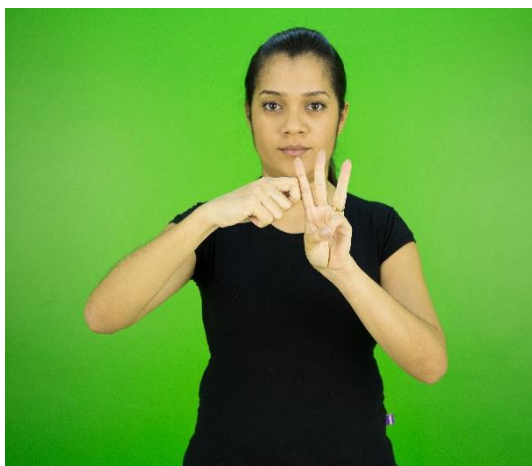
Além da repetição há o acréscimo de morfemas numerais nos sinais por meio da marcação com os dedos até o numeral quatro. Como observado na sequência das imagens 17 a 19, o sinal MÊS forma o plural com a modificação da CM da mão não-dominante acrescentando-se as quantidades até o número quatro. Assim, tem-se MÊS-1, MÊS-2, MÊS-3 e MÊS-4, para a forma plural desse sinal.

Imagem 17 - MÊS-1

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 18 - MÊS-2

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 20 - MÊS-3

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 19 - MÊS-4

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Quando a quantidade ultrapassa o numeral quatro, há a mudança no movimento da mão dominante, que passa a ser repetido, indicando o plural, como mostrado na Imagem 21.

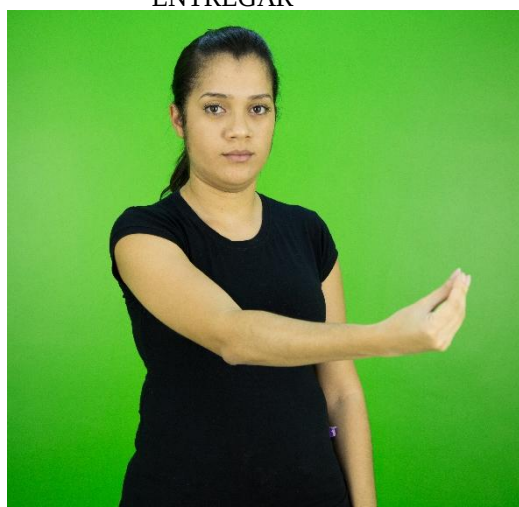
Imagem 21 - Plural do sinal MÊS

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

No caso dos verbos essa distinção é feita também pela repetição do sinal, entretanto levando em consideração a quantidade de pessoas as quais a flexão do verbo se refere. Dessa forma, a flexão de numeral de um verbo como ENTREGAR, será marcada pela repetição do sinal quantas vezes o contexto discursivo indicar, para as quantidades de objetos referentes ao singular (um movimento), dual (dois movimentos), trial (três movimentos e todos (movimento contínuo que engloba uma grande quantidade de referentes).

Imagem 23 - Flexão de número do verbo ENTREGAR

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 22 - Flexão de número do verbo ENTREGAR

FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 25 - Flexão de número do verbo
ENTREGAR



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

Imagem 24 - Flexão de número do verbo
ENTREGAR



FONTE: Arquivo NEPEL (2017)

No campo de investigações da Sintaxe as LS são estudadas levando-se em consideração, sobretudo, os aspectos espaciais, relativamente à organização dos componentes gramaticais no espaço de sinalização na atividade discursiva. A partir disso, diversas pesquisas já realizadas apontam aspectos dessa sintaxe espacial (QUADROS & KARNOPP, 2004) e como se realiza a organização sintática em uma modalidade de língua diferente da modalidade oral-auditiva. Basicamente, a sintaxe espacial das LS se refere ao espaço de sinalização, localizado à frente do corpo do sinalizador, como já exposto previamente, onde são realizados os sinais e, conforme necessário, é estabelecido o uso do sistema pronominal específico dessas línguas. Os mecanismos para o estabelecimento dos locais específicos para cada item na organização sintática da LS podem ser realizados por meio da produção do sinal em um local específico do espaço (dependendo da forma do sinal); pelo direcionamento da cabeça e dos olhos em direção a um local específico estabelecido para o sinal ou apontar para a sua localização; pela apontação ostensiva para o local associado ao referente; pela apontação ostensiva como um pronome em uma localização já estabelecida no espaço e facilmente percebida pelo interlocutor; pelo uso dos classificadores em locações específicas; e pela incorporação de um verbo direcional a referentes já produzidos e facilmente retomados pelo interlocutor (BACKER & COKELY, 1980; LOEW, 1984 apud QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 127-129).

Além desses aspectos, nota-se na sintaxe espacial da Libras que o sinalizador estabelece no seu espaço de sinalização um local para os referentes, podendo estes estarem

presentes ou não. No caso de referentes presentes, a apontação é feita diretamente no local de fato ocupado pelo referente, enquanto que, no caso de referentes ausentes, esse local é estabelecido abstratamente e é retomado sempre que necessário, obedecendo a mesma localização pré-estabelecida.

Nos casos de referenciação na Libras, a apontação é o principal recurso utilizado, sempre se tomando como referência um objeto previamente introduzido no discurso, em um local específico do espaço de sinalização, que pode ser em um ponto à direita, à frente, à esquerda, ou ainda à altura do tronco, da cabeça ou da cintura, dependendo da situação discursiva. Com relação aos pronomes pessoais, são materializados na sinalização também por meio da apontação, em que para a primeira pessoa do discurso, o sinalizador aponta para si; enquanto que para a segunda pessoa ele deve apontar para o interlocutor; e, se tratando da terceira pessoa, essa apontação será feita para um ponto abstrato no espaço de sinalização localizado um pouco mais à direita ou à esquerda do sinalizador.

A descrição sintática das LS, e da Libras, em particular, mostra que há uma certa flexibilidade quanto a ordem básica dos elementos das frases. Entretanto é possível observar um padrão em que certos modelos de ordenação dos elementos são mais comuns que outros (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.133). As autoras mostram que a ordem Sujeito-Verbo-Objeto é a mais comum na Libras, aparecendo em orações simples, complexas, com interação com advérbios, com modais e com auxiliares. Certas ordenações das frases como OSV e SOB são usadas quando há outros elementos na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais.

As autoras ainda constatarem que a topicalização é um dos mecanismos que possibilitam a mudança na ordem dos elementos da frase, porque essa é um tipo de construção sintática que permite maior flexibilização dos elementos uma vez que é por meio dela que o termo de maior importância é trazido para o início da frase. Na Libras a topicalização é associada ao sinal por meio de expressões não-manuais de foco, de negação ou de interrogação.

3 A ESCRITA

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Que o ser humano é uma espécie intrinsecamente comunicativa não é fato estranho para os estudiosos linguistas. A comunicação, por sua vez, depende de um código comum aos participantes do ato comunicativo. Por natureza, esse código é a linguagem em suas mais diversas manifestações, como já citado anteriormente. Uma dessas manifestações, a língua, se tornou a mais comum e a mais utilizada por todas as comunidades, de modo que não há sociedade sem língua. Ela é um fato social, é a sociedade que permite o surgimento da língua, e ao mesmo tempo, é a língua que permite o estabelecimento da sociedade. Por isso é possível que a língua varie de acordo com os grupos sociais aos quais pertence.

Com esse uso específico da linguagem, surgiu, em alguns grupos sociais, a necessidade de registrar a língua de alguma maneira para que fosse possível a sua retomada posterior, ou seja, gravar as informações com a utilização de materiais e instrumentos específicos para que se pudesse perpetuar a modalidade oral da língua. Assim surgiu a escrita, uma nova linguagem, mais relacionada com o sentido visual em princípio, mas que chegou a alcançar uma relação íntima com a oralidade da língua, como se verá mais adiante. Nem todos os povos aderiram à utilização da representação escrita da língua, visto que ela não é um fator obrigatório para a sua existência, mas apenas mais uma forma de representação para ela. Contudo, naqueles povos em que a escrita chegou certamente ela tomou um lugar de extrema importância, representando a sua cultura, intelectualidade e história (MARCUSCHI, 2008, p.16-17).

Porém, enquanto a aquisição de uma língua é um acontecimento inato, escrever não é um ato automático; o desenvolvimento da linguagem não implica a aprendizagem da escrita. Escrever exige conhecimento técnico, que é aprendido por meio de uma instrução orientada. Porém, na grande maioria das sociedades modernas, a escrita tem um valor tão alto que se acredita, por exemplo, que aqueles que não dominam essa modalidade da língua não têm o mesmo lugar na sociedade que aqueles que a dominam têm. À escrita é dada tamanha importância que a história da nossa civilização é dividida em dois momentos: antes e depois da invenção da escrita, sabendo-se das grandes transformações que foram possíveis desde o seu surgimento.

A linguagem é, como já relatado neste trabalho, a característica mais fundamental do ser humano e um processo fundamentado basicamente na abstração. Diferentemente dos outros animais, o homem consegue fazer da sua linguagem um objeto artificial e convencional, na medida em que atribui significados objetivos a sinais, que podem variar de modo infinito (MARTINS, 2002, p.19). Por exemplo, os elementos constituintes de uma frase são passíveis de inúmeras possibilidades de transformação. Como a linguagem é, sobretudo, “expressão do pensamento” antes de ser resumida a termos gramaticais, é natural que ela tenha se realizado em princípio por meio de blocos de sentido complexo e, só depois, tenha chegado a uma fragmentação em palavras, sílabas e letras. Essa fragmentação representa um esforço de abstração. Enquanto representação da linguagem, a escrita é um sistema de sinais, um recurso visual.

A linguagem escrita é um dos muitos meios utilizados pelo homem para a representação visual da linguagem, ao lado de desenhos, códigos, gestos, mímicas e outros, como uma tentativa de transformação da linguagem auditiva em linguagem visual. A escrita surgiu face à necessidade de se manter registrado por um longo período de tempo aquilo que a memória não era capaz de manter. As primeiras civilizações se utilizavam de diversos mecanismos para estender a comunicação para além da fala e guardar as informações. Entalhes em madeira, nós em cordas e desenhos eram utilizados para transmitir informações sem necessariamente se utilizar a fala, já demonstrando a necessidade de um dispositivo que se mostrasse mais duradouro que. Assim a escrita entra na realidade das sociedades mais antigas como um meio de fixar a língua falada, que é por natureza volátil.

A escrita depende de um conjunto de sinais que sejam pré-estabelecidos e aceitos pela comunidade social em que serão usados, capazes de gravar e reproduzir um enunciado oral (HIGOUNET, 2003). O estabelecimento desse simbolismo depende do desenvolvimento da mentalidade e das línguas nos quais é empregado, tanto que, nas civilizações mais antigas, as representações gráficas dos elementos da realidade eram feitas por meio de símbolos que tinham alguma relação icônica com eles, até que aos poucos foram adotados outros sistemas que representassem palavras e sílabas e, por fim, chegou-se a um sistema que representava os sons da fala, e percebeu-se que era muito útil, tanto do ponto de vista da produção gráfica, quanto pela questão da quantidade de imagens que precisavam ser memorizadas para a produção textual, como será visto mais adiante. Com isso, os sistemas de escrita já desenvolvidos até agora podem ser divididos em: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas.

Entre os meios primitivos de expressão simbólica utilizados pelos primeiros povos civilizados, destaca-se o tambor, em regiões da África Ocidental, que fazia a transmissão de informações por meio de um código sonoro; também uma linguagem de gestos, entre os índios da América do Norte e chineses, que muitas vezes serviu de modelo para a criação de sinais ideográficos. Além desses, a disposição de objetos, grãos, tochas, penas ou flechas se configuravam, do mesmo modo, como meios de expressão simbólica. O entalhe em bastões ou o uso de nós em cordas também faziam parte desses métodos de expressão mnemotécnicos. Esses sistemas foram criados para representar ideias por meio de símbolos expressos em materiais como nós ou conchas arranjadas em cordas, dispostos de modo específico a expressar determinados significados, que variavam de acordo com cada material. Assim, mudanças nas cores ou no tamanho das conchas, na quantidade ou espaçamento entre os nós, tinham significados diferentes.

Contudo, o desenvolvimento da escrita não deve ser considerado de maneira sucessiva no decorrer da história. Cada etapa é independente das demais, podendo ter surgido simultaneamente e em lugares diferentes. Não cabe, segundo Martins (2002, p. 34), uma visão de evolução da escrita, como que de aperfeiçoamento de uma fase a outra, pois não há como provar que uma etapa veio antes ou depois da outra, ou que uma depende da existência da outra. Assim como não se podem usar aspectos geográficos para explicar a evolução da escrita, pois cada fase se desenvolve em lugares diferentes que muitas vezes não tem relação nenhuma uns com os outros.

De acordo com Février (1948 apud MARTINS, 2002, p. 33), o desenvolvimento da escrita está relacionado com as diversas possibilidades de expressão que o homem primitivo já tinha, entre elas, além da linguagem oral, o desenho, nós em cordas, entalhes em madeira, a própria escrita, e como essas ferramentas poderiam se desenvolver da maneira mais útil possível para as suas necessidades. Nesse sentido, apenas a linguagem articulada e a escrita permaneceram passíveis de aperfeiçoamento, como se observa no decorrer da história. A escrita, inicialmente, se apresenta como uma correspondência aproximativa entre um sinal, ou um grupo de sinais escritos, e a expressão de toda uma frase ou ideia. Nessa configuração, o sistema da escrita é praticamente infinito, assim como o é o número de pensamentos. Esse tipo de escrita é o denominado sintético. São exemplos desse tipo de escrita os petroglifos e pinturas rupestres. Esse tipo de escrita é ideográfico, ou escrita de ideias.

Entretanto, o início da utilização do que viria a se tornar a escrita, surge com as representações especificamente gráficas. Assim, os desenhos em grutas, representando

animais, por exemplo, exprimem ideias que podem ser consideradas como o mais próximo da escrita que é possível encontrar na época. Além desses, as pinturas rupestres, mostram certa estilização que pode indicar um encaminhamento para a escrita. Outros exemplos desses protótipos de escrita são os petroglifos, desenhos incisos em pedras. Martins (2002, p. 38) coloca que não se pode, contudo, considerar as representações pictográficas com o embrião da escrita, porque não há pistas sobre as intenções dessas pinturas para terem alguma semelhança com as intenções que temos da escrita como a conhecemos hoje em dia. Aparentemente, essas pinturas tinham um cunho muito mais místico do que comunicacional. Algumas constatações podem mostrar que haviam algum grau de comunicabilidade, porém não o suficiente para serem encarados como ponto de partida para a escrita.

[...] nesses desenhos ou nessas marcas já existe o germe de alguma coisa parecida com a escrita, mas sempre com a condição de não encará-los [sic] neles mesmos como um sistema de escrita, e muito menos para afirmar que foram o ponto de partida *histórico* da escrita propriamente dita. (FÉVRIER, 1948; VENDRYËR, 1968 apud MARTINS, 2002, p. 37).

De acordo com Higounet (2003, p.13), o desenvolvimento intelectual do homem primitivo é um fator determinante na criação e uso da escrita, pois, em princípio, tem-se a representação pictórica da realidade como o meio mais fácil de transmitir informações, e só posteriormente se chega à compreensão de um sistema de representação de palavras e dos sons das palavras. Por isso, no início da história da escrita, há a representação de ideias inteiras em um único sinal pictográfico, sendo esse primeiro estágio, chamado de escrita sintética. Essa representação visual por meio da veiculação de ideias inteiras está também bastante relacionada com a característica própria da linguagem de ser o principal meio pelo qual o homem pode transmitir seus pensamentos. A linguagem é a própria expressão dos pensamentos, que naturalmente passaram a ser transmitidos por meio de uma representação escrita com esse aspecto.

Em outro momento, o sinal passa a anotar uma palavra, e não mais uma frase inteira. Com a definição de um único sinal para cada palavra pode-se ter um conjunto restrito de sinais, com o mesmo valor constante. A frase passa a ser composta por palavras. Dentre as primeiras escritas de que se têm registros, a suméria, a egípcia e a chinesa são as mais antigas a utilizarem esse método de notação, e são classificadas como escritas analíticas.

Da escrita de palavras percebe-se a possibilidade da notação dos sons que compõem as palavras, em uma tentativa de simplificar ainda mais a representação gráfica da linguagem. Com isso, obtêm-se ainda menos sinais do que com a notação de palavras. Essa é a escrita fonética, em que se registram os sons das línguas, de maneira silábica ou alfabética. Os símbolos ideográficos, mesmo que em algumas línguas já representassem palavras, e não ideias completas, ainda formavam um inventário muito extenso, pois era necessário um símbolo para cada palavra que representasse um elemento. Com a criação de símbolos que serviriam para a notação de cada som da língua, seria alcançado um número menor de caracteres a ser memorizado, pois bastaria repetir-se o mesmo símbolo cada vez que o mesmo som fosse pronunciado em determinada palavra. A partir dessa concepção surgem as escritas fonéticas.

A escrita fonética traz a ideia de “substituir a imagem visual pela imagem sonora” (MARTINS, 2002, p. 40) e, dessa maneira, seguir com o objetivo da escrita de fixar e transmitir o pensamento. Em determinado ponto, o homem percebeu que era possível criar uma representação gráfica para o som; até então, ele só acreditava ser possível notar a imagem do objeto em si. Dessa forma, o sinal se libertaria do objeto a que se referia e passaria a se relacionar com a sua representação sonora, compondo o signo linguístico, de modo que a escrita passasse a tecer relações dentro da própria linguagem, ou seja, do seu meio sonoro para o seu meio visual, sem ter que fazer qualquer referência ao objeto. Quando o homem começou a separar as palavras das ideias, percebeu que era possível ainda separar os sons que compunham as palavras, notando sua composição em unidades menores que podiam ser justapostas e diferenciadas entre si, as letras. Essa nova percepção deu origem às escritas silábicas e alfabéticas; a primeira consiste na representação de um grupo de sons por um sinal, enquanto que a segunda, já se considera um sinal para cada som. Essa separação é normal, tendo em vista que é mais fácil identificar as sílabas, ou seja, as combinações de determinados sons, do que identificar as letras isoladamente. Disso é que se percebe que não há nenhuma relação da letra com o som, e que “a peculiaridade do alfabeto fonético consiste em que o som das letras nada tem com o sentido” (McLUHAM, 1954, apud MARTINS, 2002, p. 36).

A evolução dos sistemas de escrita não levou em consideração apenas os critérios representativos dos sinais gráficos, mas também os materiais, instrumentos e habilidades dos escribas. Esses fatores interferiram diretamente na transformação dos caracteres no decorrer do tempo. As mudanças, por exemplo, do tipo de material das tábulas onde eram gravados os escritos de argila ou pedra para madeira, influenciaram na configuração dos símbolos escritos;

assim como, a mudança dos instrumentos de cálamo ou cunhas para penas, interferiram na produção dos sinais. Até mesmo o posicionamento das tabuletas, de reto para inclinado, provocaram transformações nos primeiros caracteres escritos, no decorrer dos milênios para que chegassem às formas como se apresentam hoje (HIGOUNET, 2003).

O mais antigo sistema de escrita de que se tem registro é a sumero-acádica, criada por volta do IV ou III milênio a.C. Essa escrita é reconhecida, pelo formato cuneiforme dos seus caracteres, por se apresentarem em forma de “cunha”, que, traçados em tabuleta de argila, com um instrumento de junco cortado em forma oblíqua, aparentam o formato de combinações de pregos triangulares (HIGOUNET, 2003, p. 29). Um primeiro estágio dessa escrita era semipictográfico, em que praticamente se consegue reconhecer o objeto, representado pelo sinal. Entretanto, em um longo período de desenvolvimento chegou ao formato cuneiforme, em que se apresenta como uma escrita de palavras, ou seja, analítica. Essa mudança ocorreu basicamente por alterações nos materiais e instrumentos utilizados para a confecção dos caracteres dessa escrita. Uma característica da escrita cuneiforme é a utilização de traços complementares, que eram adicionados aos sinais para dar-lhes outros sentidos, contribuindo para a economia da quantidade de sinais. Assim, por exemplo, ao sinal de “homem”, era acrescentado um grupo de traços que lhe conferia o significado de “rei”. Havia também a justaposição de certos sinais para obtenção de outros sentidos. Além da utilização de “determinativos”, em que eram acrescentados na escrita sinais que não eram pronunciados, com a intenção de dar-lhes outros sentidos.

A escrita hieroglífica egípcia também é um dos mais antigos sistemas de escrita criado pelo homem. Os hieróglifos eram os “sinais sagrados gravados” (HIGOUNET, 2003, p. 37). Essa escrita era também de tipo analítica, em que palavras representadas pelos caracteres. Sua origem está relacionada tanto à evolução dos primeiros esboços pré-históricos locais, quanto às influências externas. Podia ser gravada em pedras, madeiras ou no papiro, o que influenciava no traçado. Os caracteres são dispostos tanto de cima para baixo, quanto horizontalmente, assim como da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. Os sinais exprimiam tanto palavras quanto sons, já mostrando um esboço do que seriam as próximas escritas fonéticas.

A escrita chinesa, o mais antigo sistema de escrita em utilização até hoje, é, assim como as escritas sumero-acádica e hieroglífica, do tipo analítica, ou seja, cada símbolo representa uma palavra. No decorrer de 4000 anos, essa escrita apresenta uma evolução interna e gráfica mínimas, o que se explica pela sua perfeita adaptação à língua que representa

(HIGOUNET, 2003, p. 48). Também nessa escrita, mudanças nos materiais utilizados provocaram alterações nos desenhos dos caracteres; por exemplo, a utilização do nanquim e do pincel levaram a uma simplificação nas formas dos sinais. Há duas categorias de classificação dos caracteres dessa escrita: os que representam objetos são os morfogramas; os que representam ideias abstratas e ações são os datilogramas. Há ainda a formação de sinais pela combinação de dois ou três caracteres para mostrar uma nova ideia, que se chama de “agregado lógico” (HIGOUNET, 2003, p. 51). Na escrita chinesa também há o uso de determinativos, como na escrita sumero-acádica, em que sinais não pronunciados são agregados na escrita para indicar outros significados. Embora na China haja diversos dialetos, a escrita consegue se manter unificada, dada a sua facilidade de assimilação por todos.

Sistemas de escrita pictográfica, como o sumero-acádico, o egípcio e o chinês demandavam um conhecimento muito elevado de uma grande quantidade de ideogramas, embora houvesse a criação de mecanismos que ajudavam a reduzir esse quantitativo. A evolução do sistema pictográfico para o uma representação fonética passou pelo desenvolvimento de um sistema silábico, como encontrado em algumas representações gráficas de determinadas línguas do Oriente Médio, assim como por um sistema de notação de consoantes na escrita egípcia, se aproximando do que viria a ser o alfabeto. Todas essas transformações vieram a favorecer a diminuição da quantidade de sinais usados nas notações gráficas das línguas.

De acordo com Higounet (2003, p. 60), foi com os egípcios e os povos semíticos ocidentais que as primeiras tentativas de escrever as consoantes de maneira isolada surgiram, configurando as origens do alfabeto; além de outros sistemas de escrita que também mostraram uma tendência a criar sistemas de notação gráfica mais simples que os hieróglifos, ou a escrita cuneiforme, reduzindo o número de sinais do seu inventário. A escrita pseudo-hieroglífica de Biblos, que nota a língua fenícia, é um dos primeiros registros dessa tentativa de criação de um alfabeto que tomasse como base a representação fonética de cada símbolo, não recorrendo a nenhum sistema ideográfico. Essa escrita representa, com isso, a passagem da escrita silábica para a escrita alfabética, em que o valor fonético dos sinais é independente da sua origem, e qualquer sinal representa um som. Existiu, na região, um alfabeto com formas parecidas com a escrita cuneiforme, mas que, diferentemente desta, cada sinal representava um som de uma consoante. O alfabeto fenício, muito difundido em Biblos no séc. X a.C. por meio das navegações e transações comerciais que ocorriam na época, apresentava letras com nomes que derivavam da forma dos objetos representados. Esse

alfabeto se consolidou entre tantas outras formas de representação gráfica das línguas devido à sua simplicidade e facilidade de adaptação a várias línguas.

O alfabeto grego foi o intermediário entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, e foi o primeiro a trazer a notação de vogais. Os gregos adaptaram o alfabeto fenício a sua língua, pois este trazia notações de sons que não existiam no grego, assim como carecia de notações de alguns sons que eram próprios da língua grega. A escrita grega tomou algumas diferenciações de acordo com seus usos na sociedade, segundo o material utilizado ou o objetivo e destinação do texto. Assim, as inscrições em pedras se conservaram por mais tempo, enquanto as escrituras em papiro e sua utilização em diversas atividades cotidianas favoreceram a sua evolução.

O alfabeto latino é um derivado dentre vários alfabetos locais dos povos etruscos e da península itálica, que por sua vez já derivam do alfabeto grego ocidental. Os vários alfabetos criados pelos povos buscavam notar os sons das línguas às quais pertenciam os seus usuários; por isso, determinadas línguas têm alfabetos específicos que não podem ser notados por outros alfabetos, e vice-versa, sendo necessário, muitas vezes, introduzir alterações nos formatos das letras. O alfabeto latino foi um dos poucos que conseguiu notar um grande número de línguas de maneira simples e fácil e, em consequência, rapidamente se expandiu e se difundiu no mundo ocidental. Evoluiu desde o início por modificações que visavam expressar da melhor maneira as notações dos sons das línguas, ou que refletiam as influências dos materiais e instrumentos usados pelos escribas.

A partir da constituição de um alfabeto, a escrita ocidental passou por um processo de evolução gráfica, com a influência de diversos povos, que resultou na sua apresentação gráfica atual. Os povos romanos, por exemplo, praticavam dois tipos de escritas diferentes, a escrita “comum clássica” e a escrita “maiúscula” (HIGOUNET, 2003, p. 107). A primeira era utilizada para o registro de textos em livros, documentos e atas, era pequena, ágil e cursiva; a segunda era maior, mais pesada e utilizada em edições de luxo ou editais, por exemplo. Ambas provinham de uma “escrita original”, da qual, entretanto, não se tem registros. Além disso, o tipo do material também dividia a escrita romana em dois tipos: as escritas em inscrições em pedra, madeira, argila, paredes, feitas com cinzel, estilete ou pincel e as feitas em papiros, escritos à tinta. O material com que os diferentes tipos de escrita eram produzidos influenciava diretamente na sua forma e evolução. Essa evolução provocou uma divisão da escrita romana em duas grafias, a escrita comum e a uncial (séc. II e III). Essa mudança se explica principalmente pela alteração no ângulo da escrita e do instrumento do escriba.

Além das escritas romanas, outros sistemas de escritas se desenvolveram e contribuíram para a formação do alfabeto como o conhecemos hoje. Um exemplo disso é a escrita carolíngia, do reinado de Carlos Magno, em que a caligrafia sofre uma reforma, se apresentando com letras em formas fixas, de módulo pequeno, altura igual, com hastes e caldas, com ligaduras raras e uma tendência a arejar as linhas e frases com espaços entre elas, e com a constituição de grupos conforme o sentido. Esse formato da escrita carolíngia atingiu tal perfeição que não cabia mais introduzir mudanças. Além disso, se expandiu para outros países da Europa, nos séculos IX, X, XI, XII e XIII.

A escrita medieval também exerceu forte influência sobre a atual. Uma ramificação da escrita carolíngia passou a ser chamada de gótica, que sofreu alterações devido à utilização de novos instrumentos como, por exemplo, a substituição do cálamo pela pena. Também a forma como a ponta da pena era cortada pode ter influenciado tais mudanças. A expansão da escrita para além dos mosteiros também contribuiu para que ocorressem alterações nos seus caracteres.

Nessa época, observa-se o uso de abreviações das palavras com o intuito de economizar espaço nos escritos. Essas abreviações eram chamadas de notas tironianas, por causa de Tiro, que as sistematizou (HIGOUNET 2003, p. 146). Podiam ser provocadas por contração (supressão do interior da palavra, ou de várias letras); por suspensão (deixando a palavra inacabada); ou por letras sobrescritas (com a grafia de uma pequena letra acima da última letra). Há também a utilização de sinais que indicam essas abreviações. A pontuação nesses sistemas de escrita não tinha a mesma função que tem para nosso sistema hoje; era utilizada como elementos para indicar o ritmo da leitura, ou para indicar correções na tipografia.

A partir da invenção da imprensa, a reprodução de caracteres se tornou uniforme, pois esse mecanismo não depende exclusivamente das habilidades manuais de um escriba, mas de uma máquina que sempre reproduzirá da mesma maneira os caracteres nela gravados. Por essa razão, as escritas de hoje permanecem sem grandes alterações.

Enfim, a escrita fonética, com a sua representação dos sons por meio de sinais gráficos, se torna um sistema de alta complexidade para o aprendizado dessa modalidade da língua pelas pessoas surdas, porque, para elas, é mais complicado estabelecer as relações entre os caracteres das letras para a formação das sílabas, palavras e frases quando elas não têm acesso a esses sons de maneira natural. Em alguns casos o uso do aparelho auditivo pode

aproximar a percepção dos sons para o mais natural possível, mas nem sempre esse objetivo é alcançado. Em outros casos, como aqueles de surdez profunda, esse acesso é praticamente impossível. A natureza da sua língua é totalmente distinta da natureza oral das línguas que deram origem à escrita fonética, assim como ao alfabeto que utilizamos. Dessa forma, fazer a relação entre o símbolo escrito e o seu som, assim como distinguir as combinações de sons e de símbolos se torna uma tarefa demasiado complicada e que exige estratégias diferentes e específicas para esse fim.

3.2 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA ESCRITA

Além da compreensão de como a linguagem escrita surgiu e se desenvolveu no decorrer da história das sociedades que descobriram nela uma forma de representação da língua falada, também é pertinente que entendamos como ocorre o desenvolvimento cognitivo da linguagem escrita desde o momento em que surgem no cérebro humano as condições necessárias para a apropriação desse sistema de notação que segue como um dos mais importantes para as sociedades atuais.

Diante disso, buscamos em Luria (2010), Vygostky (1994) e Ferreiro (2011) embasamento teórico sobre o processo de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do desenvolvimento cognitivo da criança com o intuito de contribuir para a compreensão de como essa aprendizagem pode ocorrer para a pessoa surda.

De acordo com Luria (2010, p. 143) a aprendizagem da escrita pela criança compreende um processo que vai muito além da instrução formal que recebe na escola, pois ele se inicia bem antes da sua entrada na escola, em um período que o autor chama de “pré-história” da escrita na criança. Nesse período se observa a sua intensa interação com esse mecanismo mnemônico, pelo simples fato dele estar presente em inúmeras interações das quais a criança já começa a fazer parte. Esses conhecimentos adquiridos em forma de habilidades permitem com que esse aprendizado aconteça de maneira consideravelmente rápida.

Nessa “pré-história” da sua escrita, a criança desenvolve certas técnicas em certo ponto semelhantes à escrita, mas que se perdem à medida em que vão entrando em contato

com o “sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado” (LURIA, 2010, p. 141). Essas técnicas são, entretanto, estágios necessários que preparam a criança para a escrita.

A escrita tem por função essencial a mediação, funcionando como um “signo auxiliar” (LURIA, 2010, p. 144) que leva ao conceito ou ideia, mas que nada tem a ver com ele. Dessa forma, o ato de escrever se configura como uma competência em utilizar algum símbolo (que pode ser uma linha, um ponto, uma mancha, etc.) como um “signo funcional auxiliar” que, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, é capaz de trazer o conceito por meio de uma operação auxiliar.

Em um determinado estágio da evolução, o homem passou fazer usos distintos do que o autor chama de atos internos e atos externos (LURIA, 2010, p. 146). Os denominados atos externos são aquelas ações em que há a manipulação de objetos do mundo exterior; enquanto que os atos internos são as funções psicológicas propriamente ditas. Com o intuito de tornar os atos internos mais produtivos e eficientes, o homem desenvolve o uso de métodos instrumentais auxiliares. Assim, por exemplo, em atividades que exigiam a avaliação visual de quantidades foi introduzido um sistema auxiliar de contagem; e nas atividades que exigiam memorização foi criado um sistema para escrever as informações. Em ambos os casos há a utilização de um instrumento auxiliar. A escrita se enquadra nesse tipo de técnica auxiliar para fins psicológicos, com a utilização de signos para a recordação e transmissão de ideias e conceitos.

Um dos aspectos observados por Luria (2010) em seus experimentos sobre a aprendizagem da escrita nas crianças foi que entre aquelas com idade entre três, quatro ou cinco anos não há ainda a compreensão da escrita como um instrumento. Nessa faixa etária a escrita é vista apenas por sua forma externa, derivada das observações de como ela é utilizada pelos adultos, porém não há a utilização da escrita como um instrumento com uma finalidade específica. Nessa fase da “pré-escrita” (LURIA, 2010, p. 154), dada a incompreensão do seu mecanismo pela criança, percebe-se que há uma relação unicamente externa com ela, em que é vista mais como uma brincadeira do que como qualquer outra função que lhe possa ser atribuída; é uma fase ainda “pré-instrumental” (LURIA, 2010, p. 154). As conclusões do autor mostram ainda que, nessa fase, a escrita é vista como meros desenhos no papel independentes da tarefa de memorização a ela relacionada, porque esta ainda não é uma necessidade observada pela criança.

Para Vygostky (1994, p. 139), o ensino da escrita para as crianças resume-se a desenhar letras e construir palavras com elas sem se considerar a natureza da linguagem escrita, de modo que esse processo se resume ao aprendizado de uma técnica, deixando de lado o fato de que a escrita é uma linguagem viva. O domínio desse sistema de signos não acontece de maneira externa e mecânica, mas sim, depois de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

A competência na escrita, que é um sistema de símbolos e signos, representa um ponto crítico no desenvolvimento cultural da criança. O sistema da escrita é constituído por um simbolismo de segunda ordem que se torna gradativamente, um simbolismo direto. Em princípio a linguagem escrita representa graficamente os sons e as palavras da linguagem falada que, por seu turno, é uma representação das entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário entre escrita e as entidades reais feito pela linguagem falada desaparece, ficando só a ligação direta entre o escrito e o que cada palavra representa no mundo real (VYGOSTKY, 1994, p. 140).

O gesto é o signo visual a partir do qual a escrita resultará na criança, fazendo uma comparação com o surgimento da escrita pictográfica nos primórdios da história da escrita, em que as representações simbólicas derivavam da linguagem gestual, como já citado previamente neste trabalho. O simbolismo empregado pelas crianças no seu percurso de desenvolvimento da escrita também está relacionado aos gestos correspondentes aos signos escritos. Os seus rabiscos retratam os gestos encenados nas situações que antecedem a atividade de escrever. Além disso, as suas representações de objetos são feitas por meio das suas partes, como forma de representar-lhes o todo. No primeiro caso, os aspectos aparecem no desenvolvimento da escrita pela criança por meio de traços, pontos e outros elementos que estão relacionados aos movimentos dos gestos, que por sua vez carregam o significado das coisas. No segundo, também por meio de desenhos que remetem ao objeto, há a representação da impressão que a criança tem do objeto (VYGOSTKY, 1994, p. 141).

De modo similar ao desenvolvimento da escrita no decorrer da história da humanidade, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, para além da aprendizagem da técnica, está diretamente relacionado ao simbolismo do desenho das entidades do mundo real, em princípio de modo pictográfico e posteriormente de modo iconográfico. Nesse estágio pictográfico, o desenho funciona como um símbolo para as representações mentais da criança em fase de desenvolvimento, tendo a fala como suporte para tal. Assim, “o desenho é

uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VYGOSTKY, 1994, p. 149), o que leva à conclusão de que o desenho das crianças pode ser interpretado como um estágio anterior ao desenvolvimento da linguagem escrita. Entretanto, esse simbolismo não é reconhecido pela criança, uma vez que para ela o desenho é o próprio objeto, e não uma representação dele.

Hetzer (1926 apud VYGOSTSKY, 1994, p. 150) afirma que, na criança, a fala representa um sistema de representação primário e que é a partir dele que outros sistemas de signos são criados. Em determinado momento do desenvolvimento, a criança começa a transformar os desenhos de traços indistintos em pequenas figuras que tem a característica de signos e que lhes representa algo relativo à língua.

Os primeiros indícios do surgimento do signo na pré-escrita da criança podem ser relacionados ao início da utilização de espaços específicos da página para a distribuição dos desenhos de modo que essa organização topográfica lhe traga à memória o que foi desenhado. Encontra-se assim um novo estágio do desenvolvimento da escrita em que há a introdução do recurso mnemônico pela criança. Em seguida esses traços simbolizadores são substituídos por desenhos e figuras que, por sua vez, são substituídos por signos. (VYGOSTSKY 1994, p. 152).

A partir daí os sinais escritos constituem um simbolismo de primeira ordem, em que denotam os objetos ou as ações que representam. Enquanto que a escrita é caracterizada por um simbolismo de segunda ordem que representa os símbolos falados das palavras, ou seja, as imagens acústicas (SAUSSURE, [1916] 2012, p. 106) dos signos. A aprendizagem da escrita depende da compreensão dessa transição do uso do simbolismo de primeira ordem para o simbolismo de segunda ordem. Isso acontece quando a criança descobre que se pode desenhar além de coisas, também palavras. Essa descoberta é semelhante àquela feita pelos povos primitivos quando do desenvolvimento histórico da escrita. A criança faz o mesmo percurso no decorrer da sua aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Ferreiro (2001, p. 10), a forma como a escrita é compreendida influencia diretamente na maneira como é trabalhada pedagogicamente. Segundo a autora, pode haver duas concepções distintas da escrita: como forma de representação da língua ou como código de transcrição gráfica para as unidades sonoras da língua.

Um sistema de representação é construído a partir da diferenciação entre elementos e relações próprios do objeto que será representado e de uma seleção dos elementos que serão conservados na representação. Esta não se apresenta igual à realidade, mas mostra algumas das suas propriedades ao mesmo tempo em que exclui outras. Essa relação entre a realidade e sua representação pode ser de dois tipos diferentes: analógica ou arbitrária (FERREIRO, 2001, p. 10-11). A autora cita como exemplo a construção da realidade expressa nos mapas, em que formas, distâncias e cores são propriedades da realidade que podem ser representadas de maneira análoga, enquanto que, nesse mesmo exemplo, há elementos que serão representados de maneira arbitrária, como as fronteiras políticas.

Por outro lado, a codificação é um sistema alternativo de representação construído a partir de um sistema de representação já criado. É o caso das transcrições das letras do alfabeto em códigos telegráficos ou a criação de códigos secretos militares, por exemplo. Portanto, na codificação, os elementos e suas relações de representação já estão predeterminados, enquanto que na criação de uma representação as relações entre os elementos e a realidade a qual são vinculados são totalmente inventadas.

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, e não a criação de um sistema de codificação. Por isso, aprender a escrever não é como aprender um novo sistema de códigos, mas sim compreender como se dá o seu modo de construção e suas regras de produção:

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos com o elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 2001, p. 12-13).

A autora apresenta ainda uma reflexão bastante pertinente no que diz respeito à representação do signo linguístico criada na linguagem escrita, pois “a natureza complexa do signo linguístico torna difícil a escolha dos parâmetros privilegiados na representação” (FERREIRO, 2001, p. 13). Acrescenta o questionamento sobre como a concepção bifásica do

signo linguístico por meio da união indissolúvel do significante e do significado interfere na criação de um sistema de representação como a escrita. Pois, a escrita poderia representar tanto as diferenças entre os significados quanto as diferenças entre os significantes; ou ainda, as diferenças nos significados relativas às propriedades dos referentes, ou diferenças nos significantes relativas aos significados.

As escritas alfabéticas podem ser caracterizadas como sistemas de representação cujo objetivo é revelar diferenças entre os significantes, enquanto que as escritas ideográficas têm como objetivo a representação das diferenças nos significados. Porém, “nenhum sistema de escrita conseguiu representar de maneira equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico” (FERREIRO, 2001, p. 14), pois nenhuma das representações criadas, sejam alfabéticas ou ideográficas, são o que a autora chama de “puros”, já que em ambos é possível encontrar características e recursos do outro.

A distinção entre sistema de codificação e sistema de representação relativamente à escrita tem consequências no processo de ensino-aprendizagem, dependendo da forma como ela é concebida. Se tomada como um sistema de codificação, esse processo se volta para a “discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas” (FERREIRO, 2001, p. 14), e não há preocupação sobre a natureza das unidades envolvidas no processo de codificação. Nesse caso a linguagem é colocada de lado e o foco recai sobre o contraste sonoro no nível do significante. Por outro lado, quando se toma a linguagem escrita como um sistema de representação e sua aprendizagem como a compreensão do modo de construção desse sistema, se insere nesse processo a compreensão da natureza desse sistema. Quando se toma essa concepção no processo de ensino-aprendizagem da escrita existe na verdade a apropriação de um objeto de conhecimento, em uma aprendizagem conceitual.

3.3 A PESSOA SURDA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Como já citado anteriormente, a aprendizagem da modalidade escrita do Português pelas pessoas surdas se trata de um processo próximo ao processo de aprendizagem de uma L2 (DIAS JR, 2010; NASCIMENTO, 2008; BROCHADO, 2003).

De acordo com Krashen (1984 apud DIAS JR., 2010, p. 47), aquisição e aprendizagem de uma L2 são dois processos distintos, e se diferenciam basicamente pela forma como

acontecem. Segundo o autor, a aquisição acontece de maneira espontânea e inconsciente, e surge a partir da necessidade de comunicação real com a comunidade falante da língua, sem haver atenção específica à forma. É a internalização do sistema linguístico pela exposição natural à língua alvo. Já a aprendizagem se dá de maneira consciente através de instrução formal e sistemática da língua e implica um conhecimento explícito do seu sistema linguístico. A internalização ocorre por meio da reflexão guiada do sistema.

Krashen (1984 apud DIAS JR., 2010, p. 48) explica ainda que, o mecanismo de aquisição de uma L2 envolve três elementos fundamentais: o *input* compreensível, o organizador e o filtro afetivo. O *input* compreensível se refere às mensagens recebidas e compreendidas pelo aprendiz na língua-alvo. Nesse momento, o conteúdo é mais importante que a forma, pois é mais desejável que o aprendiz entenda a informação, mesmo que não saiba ainda as regras do sistema da língua. O organizador é a parte do cérebro que estrutura as regras da nova língua, recebidas pelo *input*, e as armazena e organiza de modo que o aprendiz possa fazer uso delas assim que tenha necessidade de produzir textos na nova língua aprendida. O filtro afetivo trata da situação psicológica do aprendiz e se refere a fatores como a sua motivação, autoestima ou ansiedade, que podem influenciar a seleção de informações a serem recebidas pelo *input* e levadas ao armazenamento no organizador.

De acordo com essa teoria, a aquisição só ocorre de maneira satisfatória quando o *input* é de fato compreendido pelo aprendiz, seja por meio de textos orais ou escritos. O trabalho com o ensino de L2 precisa estar voltado mais para o conteúdo do que para a forma, ou seja, é mais importante que o aprendiz domine a língua de maneira que possa se comunicar adequadamente e satisfatoriamente, do que apenas memorize as regras gramaticais da língua alvo. Isso não quer dizer que as regras não precisam ser estudadas, pois elas ocupam um papel importante no aprendizado de uma L2, porém, a ênfase do processo não pode recair sobre a forma, mas sim sobre o conteúdo.

Nesse contexto, o erro é visto como parte importante do processo de aprendizagem da nova língua, pois devem ser valorizados e vistos como elementos que auxiliarão o professor a diagnosticar as falhas na aprendizagem e direcionar o seu trabalho para que o aprendiz possa ter o melhor desempenho possível. Quando os erros são tratados como elementos que devem ser apenas excluídos dos textos produzidos pelos estudantes, a aprendizagem não se mostra eficiente.

De acordo com Santos Gargallo (1999), o processo de ensino/aprendizagem de uma L2 pode ser definido como um processo complexo em que o indivíduo interioriza, gradualmente, os mecanismos linguísticos, extralinguísticos e culturais que lhe permitirão atuar de forma adequada no âmbito da comunidade linguística da língua que deseja aprender.

No caso das pessoas surdas, como já citamos, o aprendizado do Português na modalidade escrita é uma constante, pois precisam interagir com a grande maioria da população ouvinte que não conhece a LS. Para os surdos, o português escrito é uma L2 e é aprendido de maneira sistemática na escola. Durante muito tempo se acreditou que as crianças surdas tinham problemas cognitivos que as impediam de se desenvolver de mesma maneira que as crianças ouvintes. Porém, hoje já se sabe que não há diferenças cognitivas entre surdos e ouvintes, e que, assim como todo ser humano, os surdos possuem a mesma capacidade inata da linguagem, que os possibilita o desenvolvimento dessa habilidade, mesmo que por meios diferentes da fala e da audição convencionais.

De acordo com Brochado (2003, p. 313), o cérebro humano é biologicamente dotado da capacidade de aquisição de língua, independente da sua modalidade, e citando Vygostky (1991 apud BROCHADO, 2003, p. 144), explica que essa condição é o que faz com que o homem seja um ser sociocultural, demonstrando sua habilidade de integrar o pensamento com a linguagem, produzindo sentidos. Então, assim como os ouvintes, os surdos são capazes adquirir uma língua, e o que permite essa aquisição são os estímulos recebidos através do meio.

Sánchez (1999 apud BROCHADO, 2003, p. 85) diz que não é possível esperar que uma pessoa surda aprenda a língua escrita da mesma maneira que os ouvintes o fazem, ou seja, por meio de uma correlação entre sons e palavras. Para o surdo fazer essa correspondência é praticamente impossível, pois seu aparelho auditivo não lhe dá essa possibilidade, o que não quer dizer, porém, que não seja possível para o surdo aprender uma modalidade escrita de uma língua, mas sim que as estratégias utilizadas para tal fim devem ser diferentes. O mesmo autor diz ainda que há três condições básicas para que um indivíduo se torne competente na escrita de uma língua: o desenvolvimento normal da linguagem, o desenvolvimento normal da inteligência e a imersão do aprendiz na prática da escrita. Sobre a primeira condição explica que, para os surdos, a LS é o único meio que os possibilita desenvolvimento normal da linguagem, tendo em vista que esta é sua língua natural. Com relação à segunda condição, explica que o desenvolvimento normal da inteligência está diretamente relacionado com a

linguagem. O desenvolvimento intelectual depende muito da verbalização dos nomes das coisas e dos sentimentos, independentemente de ser por meio de palavras ou de sinais. Logo, a partir do momento que se compreende a LS como língua natural dos surdos, deve-se promover à criança surda o acesso a todas as informações sobre o mundo em uma LS, por meio da educação. A terceira condição se refere à importância da imersão do aprendiz na prática social da língua escrita, mostrando que é fundamental que ele seja exposto a situações reais de interação com adultos usuários competentes.

De acordo com Sánchez (1999 apud BROCHADO, 2003, p. 85) os principais problemas sobre a apropriação da escrita por pessoas surdas estão relacionados à falta de domínio da LS pelos professores de surdos, assim como às metodologias empregadas nesse processo, que sempre seguem padrões de alfabetização de pessoas ouvintes, valorizando as relações entre os sons e as suas representações gráficas.

O problema da aprendizagem do português escrito por pessoas surdas pode ser visto por determinados aspectos que podem orientar para possíveis soluções. Um desses aspectos é o fato de que a criança surda precisa ter um sistema linguístico já consolidado no qual possa se apoiar no aprendizado de um segundo sistema. O que significa dizer que a aquisição da Libras como L1 é fundamental, como já exposto previamente. Além disso, a sua imersão na prática social da língua alvo é importante, por meio do contato com os diversos gêneros do discurso e do trabalho efetivo com os mesmos. Outro fator que contribui positivamente é a formação e postura do professor de língua portuguesa para surdos, que precisa ser específica para que possa atingir o objetivo para o qual se propõe, que é o desenvolvimento da competência na escrita do português pelo aluno surdo.

3.4 A INTERLÍNGUA NA ESCRITA DA PESSOA SURDA

Uma das características da aprendizagem do português escrito por pessoas surdas é a formação da interlíngua como parte natural desse processo. A interlíngua é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da língua alvo (LAL) e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua L1 e a L2. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas. Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem.

Weinreich (1953 apud SELINKER, 1972, p. 211) já havia observado a existência de “identificações interlinguais” quando o indivíduo se encontra em situações de contato entre duas línguas. A partir dessa constatação, Selinker (1972, p. 211) observa que há uma “estrutura psicológica latente” no cérebro que é ativada no momento da aprendizagem de uma L2.

O sistema linguístico da interlíngua pode ser observado nas tentativas de produções linguísticas de um aprendiz de uma L2. De acordo com Selinker (1972, p. 214) a identificação da interlíngua na produção linguística de um aprendiz de L2 depende de três fatores: 1) enunciados na língua nativa do aprendiz; 2) enunciados com características de interlíngua produzidos pelo aprendiz; 3) enunciados produzidos por falantes nativos da língua alvo. Esses três tipos de comportamentos dos aprendizes formarão uma base de dados para a compreensão do processo psicológico de aprendizagem de uma segunda língua.

Outro aspecto destacado por Selinker (1972, p. 215) é a fossilização que também tende a ocorrer no processo de aprendizagem de uma L2. Esse fenômeno consiste na manutenção de determinados itens linguísticos da língua materna do aprendiz na sua interlíngua no momento da aprendizagem da LAL. Algumas estruturas fossilizadas tendem a permanecer em potencial, reaparecendo nas performances em interlíngua, mesmo quando já parecem ter sido erradicadas. Muitos desses fenômenos reaparecem quando o aprendiz se encontra em situações em que sua atenção está focada em novos ou mais difíceis assuntos, ou em estados de ansiedade ou outras emoções. Esse retorno não está relacionado, entretanto, a sua língua materna, mas sim a sua interlíngua. O autor aponta ainda que a fossilização pode ocorrer não apenas no que diz respeito à interlíngua de um aprendiz, mas também em um grupo inteiro de aprendizes, podendo resultar em um novo dialeto, em que competências da interlíngua uma vez fossilizadas tornam-se uma situação comum.

No processo de formação da interlíngua há a observação de cinco processos fundamentais: a transferência linguística, em que os itens fossilizados são resultado da transferência da língua materna; a transferência por treinamento, em que esses itens são oriundos de um processo de treinamento; as estratégias de aprendizagem, onde a fossilização é resultado de uma aproximação do aprendiz com o material didático; as estratégias de comunicação, que são resultado da aproximação do aprendiz com falantes da língua alvo em tentativas de comunicação; e a supergeneralização da língua alvo, em que há uma supergeneralização de itens gramaticais e lexicais da língua alvo.

Por serem aprendizes do português escrito, a produção textual escrita dos surdos apresenta um tipo peculiar de “hibridismo estrutural” (NASCIMENTO, 2008, p. 198), pois eles precisam lidar com dois sistemas linguísticos de naturezas distintas: o do português, que é de natureza oral-auditiva, e o da Libras, que é de natureza visuo-espacial. Essas diferenças provocam na superfície dos textos escritos sequências híbridas, que podem parecer aos leitores leigos no assunto, ininteligíveis, pelo fato de apresentarem características do Português e da Libras ao mesmo tempo. Entretanto, é possível construir sentidos a partir dessas sequências, especialmente em função do léxico constituinte da superfície textual e, por meio da seleção lexical, percebe-se que o indivíduo discorre logicamente sobre um assunto.

Nas produções textuais das pessoas surdas podemos perceber que há elementos do Português escrito (estrutura frasal do Português, pontuação, paragrafação, concordância nominal e verbal) e elementos da Libras (verbos no infinitivo, estrutura frasal da Libras, omissões de preposições). De acordo com Brochado (2003, p. 308), o processo de aprendizado do Português escrito pelo surdo, apresenta pelo menos três fases de interlíngua: na interlíngua I (IL1) observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da LS (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2); na interlíngua II (IL2) há uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da LAL, além do uso, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2; e na interlíngua III (IL3) há o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático, com o emprego de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

Essa classificação, entretanto, não é rígida, sendo possível encontrar produções textuais de pessoas surdas que apresentam características de mais de uma dessas fases (BROCHADO, 2003, p. 310).

4 MÉTODOS E MATERIAIS DE ANÁLISE

Diante das reflexões realizadas no decorrer dos estudos sobre a aquisição/aprendizagem do Português escrito por pessoas surdas usuárias da Libras, propusemos esta pesquisa com o objetivo de analisar a interlíngua Português-Libras na produção textual dessas pessoas por meio do comportamento do uso dos verbos. Para tanto, estabelecemos a classificação dos verbos identificados no corpus quanto à sua adequação ou inadequação às normas do Português padrão. Em seguida descrevemos que tipos de desvios foram apresentados nos verbos classificados como inadequados. A partir da descrição dos tipos de desvios, identificamos as características da interlíngua Português-Libras e como essas características se manifestam no corpus.

Para a descrição dos tipos de desvios observados nos usos dos verbos tomamos como referência as normas do Português padrão em um movimento de observação dos verbos como foram usados nos textos do corpus e como seriam usados em uma tradução para o português.

4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Nesta pesquisa utilizamos um corpus constituído por 20 (vinte) textos escritos em português elaborados a partir da retextualização de comentários argumentativos produzidos em Libras⁶, por 20 (vinte) voluntários surdos. A escritura dos textos em Português foi consecutiva à elaboração do texto em Libras, que por sua vez foi registrado em vídeo. Os textos escritos foram digitalizados em formato jpg. e transcritos para o formato doc. com a finalidade de facilitar a manipulação dos dados.

O referido corpus integra o material de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Libras da UFPE – NEPEL/UFPE, lotado no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

A seleção dos voluntários foi feita da seguinte forma: voluntários de quatro cidades do estado de Pernambuco: Recife, Limoeiro, Caruaru e Belo Jardim, foram convidados a participar da pesquisa firmando o seu consentimento por meio de assinatura de um termo de

⁶ Anexo 1.

aceite proposto pelo grupo de pesquisa. As cidades foram escolhidas por representarem o tanto a região metropolitana quanto o interior do estado, possibilitando o reconhecimento das condições da educação de surdos nessas áreas.

Os voluntários deveriam ter como pré-requisito já terem concluído o Ensino Médio, serem maiores de idade, residirem no estado de Pernambuco, nas já referidas cidades e serem bilíngues (tendo a Libras como L1 e o Português como L2). Também foi solicitado que respondessem a um questionário social, com a finalidade de obtermos mais informações sobre as condições sociais de cada voluntário.

Aos voluntários foi solicitado que produzissem um comentário argumentativo em Libras tendo as seguintes perguntas motivadoras: “Você defende escola bilíngue ou escola inclusiva para surdos?” e “Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?”; levando em consideração a relevância desses temas para a comunidade surda, o que daria subsídios para as proposições dos textos argumentativos.

A partir da coleta e tratamento dos dados, a identificação de cada texto foi realizada por meio da criação de uma sigla que traduz as características principais de cada texto, importantes para a leitura da análise dos dados. Assim, cada texto foi nomeado da seguinte forma: a primeira letra da sigla representa o local de origem do voluntário, R para voluntários do Recife, C para voluntários de Caruaru, L para voluntários de Limoeiro e BJ para voluntários de Belo Jardim; a letra V, para voluntário; o número cardinal que acompanha a sigla indica a que voluntário pertence o texto. Assim, o texto nomeado RV1 pertence ao voluntário de número 1 (um) da cidade do Recife; o texto nomeado CV2 pertence ao voluntário de número 2 (dois) da cidade de Caruaru, e assim sucessivamente.

Embora o corpus seja constituído por 20 (vinte) produções escritas pelos voluntários, em nosso trabalho analisamos 17 (dezessete) delas pois, em três produções⁷ (CV3, CV4, CV6) não observamos uma estrutura textual mínima necessária para a compreensão da informação que o voluntário pretendia expressar. São produções com frases cortadas e incompletas, além de uma seleção lexical que não permite a observação das funções das palavras utilizadas.

⁷ Anexo 2

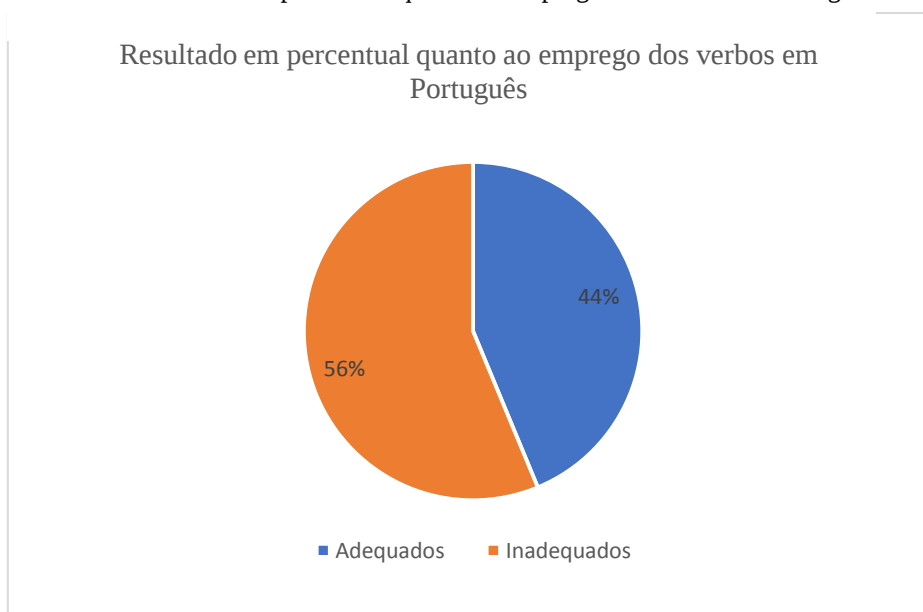
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise do corpus procedemos à identificação de todos os verbos empregados pelos voluntários em suas produções textuais em português. Essa identificação levou a um levantamento quantitativo dos verbos encontrados. Em seguida procedemos a uma classificação entre verbos “adequados” ou “inadequados” tendo a norma padrão do Português como parâmetro. Restringimos a análise aos verbos “inadequados” com a finalidade de encontrar que tipos de desvios apresentam e, a partir daí, definir as características desses usos para cada fase da interlíngua.

Com a quantificação das ocorrências inadequadas pudemos proceder a uma análise estatística dos dados, com o objetivo de mostrar a média dessas ocorrências nos textos dos voluntários e assim conseguirmos ter uma visão geral das características das fases da interlíngua e em que fases podemos agrupar as produções dos voluntários.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa da análise, em que foi feito o levantamento quantitativo dos verbos utilizados nos textos escritos, foi contabilizado um total de 528 (quinhentos e vinte e oito) verbos, dos quais 231 (duzentos e trinta e um) foram empregados de acordo com as normas do Português padrão e 297 (duzentos e noventa e sete) foram empregados fora do padrão do Português. Como pode ser observado no gráfico 1, um total de 44% está de acordo com as normas da gramática do Português, enquanto que um total de 56% dos verbos foram empregados pelos voluntários fora do padrão do Português.

Gráfico 1. Resultado em percentual quanto ao emprego dos verbos em Português

A partir do agrupamento dos verbos em “adequados” e “inadequados”, partimos para a análise qualitativa dos verbos inadequados, pois em nossa hipótese, é o comportamento desses verbos que mostrará os níveis e as características da interlíngua Português-Libras da amostra do corpus. Nesse sentido pudemos observar 13 (treze) tipos de desvios do padrão do Português:

- 1) Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: o voluntário usou o verbo na forma nominal infinitivo quando deveria ter usado o verbo em sua forma conjugada. Também encontramos casos em que foi usada a forma conjugada quando deveria ter sido usada a forma no infinitivo;
- 2) Troca do substantivo pelo verbo: nesse caso há uma confusão com relação à morfologia dos nomes derivados dos verbos, com o uso do substantivo no lugar do verbo. Observamos que também acontece o contrário, ou seja, o uso do verbo no lugar do substantivo;
- 3) Troca do modo verbal: há a troca do uso do modo subjuntivo pelo indicativo. Não observamos o modo imperativo;
- 4) Desvios de ortografia: inadequações quanto à ortografia das palavras;
- 5) Troca de uma forma nominal por outra (particípio, gerúndio ou infinitivo): há a troca de uma das formas nominais do verbo por outra;

- 6) O contexto não pede verbo: o verbo foi empregado em situações em que não seria necessário;
- 7) Troca da locução verbal pelo verbo: há o uso do verbo conjugado onde deveria ser usado a locução verbal;
- 8) Troca de tempo, pessoa e número: há uma confusão com relação às flexões de tempo, pessoa e número do verbo, provocando usos alterados de umas pelas outras;
- 9) Troca semântica: pela similaridade ortográfica entre algumas palavras há o uso de uma pela outra;
- 10) Troca da forma conjugada pela forma nominal: nesse caso há o uso da forma nominal (gerúndio ou particípio) quando deveria ter sido usada uma forma conjugada do verbo;
- 11) Troca de classe gramatical envolvendo o verbo: há o uso de outra classe gramatical no lugar do verbo devido à semelhança ortográfica entre elas;
- 12) Troca da função verbal com a inclusão do índice de indeterminação do sujeito -se: nesse caso há o uso do índice de indeterminação do sujeito -se quando deveria ser utilizado apenas o verbo;
- 13) Contração da forma verbal: há a contração da palavra como uma representação da linguagem informal.

Em seguida, apresentamos a distribuição de todos os desvios encontrados nos textos escritos. Os verbos foram destacados nos textos em duas cores de acordo com a adequação ou inadequação ao Português padrão. Destacamos os verbos classificados como adequados na cor azul e os verbos classificados como inadequados na cor laranja. A classificação dos verbos seguiu, como já mencionado, as normas da gramática do Português, baseando-se na tradução dos textos da Libras para o Português.

O voluntário RV 1 apresentou um total de 21 (vinte e um) verbos, sendo 12 (doze) classificados como adequados e 9 (nove) como inadequados, como pode ser observado no texto escrito:

RV 1

Você defende escola bilíngue ou escola inclusiva para surdos?

A escola Bilingue **é** importante para os alunos surdos, porque **ter** tudo o dentro de material a própria surda, atividade de conhecimento do mundo dos surdos, a cultural surda, identidades surdas, visual o espaço de expressão facial e o corporal, contexto em LIBRAS e etc... (1)

Pois **é**, **é** principalmente a língua de LIBRAS, porque **é** língua por surdo para **comunicar** entre surdos e ouvintes **sabem falar** LIBRAS, que **tem ser** professores surdos **ensinar** na sala de aula para atividade bem visual para os alunos surdos **aprenderam** o desenvolvimento, também **pode ser** professores ouvintes **deviam saber falar** de LIBRAS. (5)

Então a sociedade tem que **entende e respeita** para alunos surdos **poderam escolha** a escola bilingue. (10)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV1 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “ter” (tem) (1); “entende” (entender); (9) “respeita” (respeitar) (9);
- Troca do substantivo pelo verbo: “comunicar” (comunicação) (6); “escolha” (escolher) (9);
- Troca do modo subjuntivo pelo indicativo: “aprenderam” (aprenderem) (7);
- Desvios de ortografia: “poderam” (poderem) (9);
- Troca de número, tempo e pessoa: “pode” (podem) (8); “deviam” (deveriam) (8).

O voluntário RV 2 apresentou um total de 43 (quarenta e três) verbos, sendo 22 (vinte e dois) classificados como adequados e 21 (vinte e um) como inadequados.

RV 2

Você defende escola bilíngue ou escola inclusiva para surdos?

Ola senhor!

(1)

Eu **tenho pensando** coisa que **preocupado** social **precisa poder** incluso, não **poder** porque eu **quero** mais que importante só propria criança surda, não **é** especial e escola bilíngue para surdos, **tem** esforço geral **ensina tem** metodologia dentro para surdos então característica **tem** texto surdos esforço geral porque desenvolvimento melhor **aprender** claro para bilíngüe (5) lingua 1 – libras, lingua – 2 português **é** isso certo. Então eu **estranho** porque eu **procurando** nada escola própria surda pouco difícil por isso governo (MEC) **mandam fechado** escola **acabou** só **aceitou** para inclusão porque MEC não **conhece** que cultura surda e identidade surda vida então surdos **lutar** mais **insiste** que escola bilíngue para surdos, como inclusão sempre geral surdos **tem** confusão e **prejudica** sala de inclusão, professores, interprete libras, (10) surdos não **entendi** e confusão por isso alunos cego, ouvintes e surdos sempre **apatalham** por isso surdos vidas **prejudica** nada desenvolvimento e eu não **aceito** inclusão impossível. Eu **precisa lutar** foco só crianças surda para escola bilíngue só sala propria surdos **pode** ensino fundamental surdos **aprender** coisa cultura, conto, didática, etc. por isso surdos **tem** desenvolvimento **sabem** tudo então **conhece** lingua libras e lingua português **crescendo** (15) depois ensino médio surdos **poder entrar** sala de inclusão porque surdos já **aprendem** melhor então essa inclusão **conhecer** cultura ouvintes social relacionamento para ouvintes e surdos união desenvolvimento então eu **preocupado** foco só criança surda **pára** escola bilíngue para surdos.

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV2 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “poder” (pode) (2); “lutar” (lutam) (9); “poder” (podem) (2), “conhecer” (conhecem) (17);
- Troca do substantivo pelo verbo: “ensina” (ensino) (4); “aprender” (aprendizagem) (5); “prejudica” (prejuízo) (12);
- Desvios de ortografia: “prejudica” (prejuízo) (10); “apatalham” (atrapalham) (12); “prejudica” (prejudicada) (12);

- Troca de uma forma nominal por outra: “pensando” (pensado) (2); “fechado” (fechar) (8); “crescendo” (crescido) (15);
- O contexto não pede verbo: “poder” (2);
- Troca da locução verbal pelo verbo conjugado: “procurando” (tenho procurado) (7);
- Troca de tempo, pessoa e número: “mandam” (mandou) (8); “insiste” (insistem) (9); “entendi” (entendem) (11); “precisa” (preciso) (13); “pode” (podem) (14); “conhece” (conhecem) (15);
- Troca de classe gramatical: “pára” (para) (18); “prejudica” (prejudicadas) (12).

O voluntário RV 3 apresentou um total de 18 (dezoito) verbos, sendo 4 (quatro) classificados como adequados e 14 (quatorze) como inadequados.

RV 3

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?

A crianças todos os surdos **precisar** os professor só surdos **ensnar é aprender** libras muito rápido importante. Os surdo também ouventes grupos porque os surdos **precisar aprender** portuguesa **é** importante **é** ouventes e muito **ensna escreva** portuguesa surdos também os surdos **é ensna** libras **é** igual importante relação os surdos **vai conseigo escreva** portugues porque **precisar** surdo e ouventes igual portugus **escreva**. (1)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV 3 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “precisar” (precisam) (1); “precisar” (precisam) (2); “escreva” (escrever) (3); “conseigo” (conseguir) (4); “escreva” (escrever) (4); “precisar” (precisa) (5); “escreva” (escrever) (5);
- Troca do substantivo pelo verbo: “ensnar” (ensino) (1); “aprender” (aprendizagem) (1);
- Desvios de ortografia: “ensnar” (ensino) (1); “ensna” (ensinar) (3); “ensna” (ensinam) (4); “conseigo” (conseguir) (4);

- O contexto não pede verbo: “é” (3); “é” (4);
- Troca de tempo, pessoa e número: “ensna” (ensinar) (3); “ensna” (ensinam) (4); “vai” (vão) (4);

O voluntário RV 4 apresentou um total de 68 (sessenta e oito) verbos, sendo 41 (quarenta e um) classificados como adequados e 27 (vinte e sete) como inadequados.

RV4

Você defende escola inclusiva, ou bilíngue para surdos?

Tudo bom, meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO] e sinal. O grupo de pesquisadora da [NOME DA IES] é bom **pesquisar** e foco escrita de português. **Vou contar** os poucos sobre bilíngue ou inclusão certo. Qual é a escola **vou explicar** rápido. (1)

Verdade, **estou** c/ interessante para **aprender** e **preciso** muito, porque as vezes **tinha usa** verbos, pronomes, artigos, então **comecei estudei** a série infantil até 2º série. A mãe **descobriu** as coisas na escola normal que a professora sempre **dava** os assuntos das aulas e os modos tempos em durante. (5)

A **estudava são** dois pela manhã, então o que **aprender são** dois pela Libras á tarde e manhã é escola normal [ouvinte]. Alguns tempo que **achou é** o melhor **estudar** com surdos do que **estuda** com ouvinte por isso já **percebei** no dentro **está** muito diferente. Já **resolvei** as escolas que **prefere** a escolas e só surdos e **larguei** de ouvinte da escola (10)

Cheguei na escola no [NOME DA ESCOLA] que a professora **percebeu** que **aprende** o tudo é **repetir**, a mesma coisa e nada. É dentro tudo **tem** em Libras, até os professores já **sabem** em Libras **são** disciplinas também **são** Libras No dentro **tem** ensino sobre gramáticas e várias de português **tem** o tudo. O tempo durante que tudo **aprendeu** tudo e por enquanto **chegar** na casa que **deve estudar ler** e escrita. (15)

Um exemplo **ler** (vários livros) e depois **escrever** o texto para **aprender** os todos pronomes e artigos. **Chegava** na escola normal (ensino médio) que **pensava** se certo **vou estudar** e também como futuro **será ficar melhorar**. Ai mãe **disse vai** sim é **tentar ir** escola inclusão (estudar) **tinha** io tudo interprete em Libras e reforço da aula. (20)

*Desculpe, **tem** ainda continuação, mas **preciso parar** de **escrever** por motivo já a hora.

Grata!

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV 4 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo no infinitivo pelo verbo conjugado: “usa” (usava) (4); “estudei” (estudar) (5); “aprender” (aprendia) 8; “estuda” (estudar) (10); “chegar” (chegava) (16); “ler” (lia) (17); “escrever” (escrevia) (17); “aprender” (que aprendesse) (17); “ficar” (ficará) (19); “tentar” (tenta) 19;
- Troca do substantivo pelo verbo: “aprende” (aprendizagem) (13); “repetir” (repetição) (13); “melhorar” (melhor) (19);
- O contexto não pede verbo: “será” (19);
- Troca de tempo, pessoa e número: “são” (eram) (8); “são” (eram) (8); “é” (era) (9); “achou” (achei) (9); “é” (era) (9); “percebi” (percebia) (10); “está” (era) (10); “prefere” (preferia) (11); “aprendeu” (aprendi) (15); “deve” (devia) (16);

O voluntário RV 5 apresentou um total de 12 (doze) verbos, nenhum deles foi classificado como adequado, sendo 12 (doze) inadequados.

RV 5

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Defesa entre inclusiva e bilíngue? Qual? Eu **defeso escolher** bilíngue porque, essa bilíngue (1) **é** surdos todos dentro na escola dentro a bilíngue L1- Língua1 **aprender** uma língua de sinais L2- língua 2 português este **importar** + bilíngue aprendizagem vários as disciplinas de informação também fora **informar** porque Brasil a maioria de português uma L2, então, L1 ligação bilíngue na escola dentro me **ensinar** a disciplina para **aprender** português então, (5) minha história **cresceu** ensino infantil até ensino médio ainda bilíngue, ex, letras-libras esta bilíngue **continuar** sentimentos **melhorar** aprendizagem e a desenvolvimento. Hoje o primeiro pós-graduação mistura que primeiro bilíngue **preferer** melhor.

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV 5 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo no infinitivo pelo verbo conjugado: “aprender” (aprenderem) (2); “continuar” (continua) (7); “melhorar” (melhora) (7);
- Troca do substantivo pelo verbo: “importar” (importante); (3) “informar” (informação) (4); “ensinar” (ensino); (5) “aprender” (aprendizagem) (5);
- Problemas de ortografia: “defeso” (defendo); (1) “escolhar” (escolher) (1); “preferer” (prefero) (8);
- O contexto não pede verbo: é (2);

O voluntário RV 6 apresentou um total de 57 (cinquenta e sete) verbos, sendo 19 (dezenove) classificados como adequados, e 38 (trinta e oito) inadequados.

RV 6

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Tudo bem?

(1)

Meu nome [NOME DO VOLUNTÁRIO] e sinal...

Era eu infância nunca estudava na escola bilíngue até hoje.

Agora vou contar história escola inclusiva são eu era criança na escola particular e estudava, ouvintes mais e eu só única surda, sou oral, sala de aula não tem interprete, eu lembrei mais menos 8 ou + anos, tinha muito tímida porque sou idade mais do que alunos menor idade apenas usava muito boneca, eu fiquei longe alunos dentro sala de aula diferente. Não aprender bem e pou nada, prof. Falar a falar, palavras mais vocabulas muitas, só aprendi letra de escrever, uma palavra significado nem nada claraza, ingonara, alguns pouco entendi mas só sei casa, água, comer, lanche só usando sempre e usava dentro minha casa família e só aprender as palavras, minha família não usava libras nenhum, ex só leitura labial puro, eu viver mais inclusiva, alfa até 4º serie, passei mas não ficou perfeita minha português tbm nem frases e só palavras sem gênero textual. (5)

(10)

Veja, 5ºs até 8ºs **são** repertidos motivos não **tem** interprete tbm mãe me **explicou** mas não **entendi** bem, por isso **tever** problema. Prof me **explica** Tb eu não **entendi**, prof. Me **deu** faz (15) de **contar** e **fiquei** pouco **aprendi**.

Agora **entendi ver** social na escola inclusão não **tô** bem pq não **fiquei melhorando** nada, e nem qualidade, nehum!

Ai, **veja**, eu **mudei morava** em Recife-PE, ensino médio na escola pública e **fui** escola, **tiver** alguns surdos junto **estudar** mas prof. e não **tem** interprete e só me **ensinava** e não **entendi** (20) nada, poema pesado, mas não **acostumava**.

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV 6 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “aprender” (aprendia) (8); “falar” (falava) (8); “falar” (falava) (8); “aprender” (aprendia) (11); “viver” (vivía) (13); “ver” (vejo) (17); “morava” (morar) (19); “estudar” (estudavam) (20);
- Troca do substantivo pelo verbo: “contar” (conta) (16);
- Problemas de ortografia: “aprender” (aprendia); (8) “tever” (tinha); (15) “tô” estou; (17) “tiver” tinha (20);
- O contexto não pede verbo: “era” (3); “são” (4); “fiquei” (16); “fiquei” (17);
- Troca da locução verbal pelo verbo conjugado: “ignorara” (era ignorada) (9);
- Troca de tempo, pessoa e número: “estudava” (estudei) (3); “tem” (tinha) (5); “lembrei” (lembro) (6); “fiquei” (ficava) (7); “entendi” (entendia) (10); “sei” (sabia) (10); “são” (foram) (14); “tem” (tinha) (14); “explicou” (explicava) (14); “entendi” (entendia) (15) “explica” (explicava) (15); “entendi” (entendia) (15); “deu” (dava) (15); “aprendi” (aprendia) (16); “entendi” (entendo) (17); “entendi” (entendia) (20); “acostumava” (acostumei) (21);
- Troca semântica: “tinha” (era) (6); “sou” (tinha) (6);
- Troca da forma conjugada pela forma nominal: “usando” (usava) (10); “melhorando” (melhorei) (17);
- Contração da forma verbal: “tô” (estou) (17);

O voluntário RV 7 apresentou um total de 8 (oito) verbos, sendo 3 (três) classificados como adequados, e 5 (cinco) inadequados.

RV 7

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Escola Inclusiva (1)

No início da historia como a inclusiva **ser** bom, menor ou ruim. Exemplo a própria na escola dos surdos quando **era terminar** ate 8ª série e depois ensino medio, e tambem a faculdade qualquer em lugar que bom normal a comunicação. Mas se **continua** os todos escolas com inclusivas **parece** na vida aquele não **tem** a boa comunicação bem, ninguem **aprende**, sem surdos **conhecer** e tambem cultura. (5)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV 7 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “ser” (é) (2); “terminar” (terminava) (3); “conhecer” (conhecem) (6);
- O contexto não pede verbo: “era” (3);
- Troca de tempo, pessoa e número: “continua” (continuam) (4);

O voluntário RV 8 apresentou um total de 19 (dezenove) verbos, sendo 7 (sete) classificados como adequados, e 12 (doze) inadequados.

RV 8

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Meu nome **é** [NOME DO VOLUNTÁRIO], meu sinal e “K” **uso** direito com o queixo. (1)

hoje, **estou pensando defender** em Escola Belíngue, O que bilíngue? Necessáriante as crianças **estão começar** aprendizagem de L2 de que comunicação de relação com crianças

(5)

surdez e **aprender** de desenvolvimento que **é** muitas coisas de LIBRAS **é** perfeitamente no de sinais.

Quando **contínua aprender** para perfeitamente que até 5ª série, **pode mudar** em escola inclusivas para surdos e ouvintes, mas **deve** de disciplinas da LIBRAS por causa **usa** relação de comunicação dos termos alunos ouvintes e também os coordenadores, os professores e outras funcionados. **precisa-se separa** todas para respeito **prepara** em escolas Bílingue e respeito escolas inclusivas que só necessário de disciplinas da LIBRAS. (10)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário RV 8 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “começar” (começam) (3); “separa” (separar) (9);
- Troca do substantivo pelo verbo: “aprender” (aprendizagem) (4); “aprender” (aprendizagem) (6);
- O contexto não pede verbo: “estão” (3);
- Troca de tempo, pessoa e número: “é” (são) (4); “deve” (devem) (7);
- Troca da forma nominal pela forma conjugada: “usa” (usada) (6); “prepara” (preparada) (9);
- Troca de classe gramatical: é (e) (4); contínua (continua) (6);
- Troca da função verbal com a inclusão da partícula apassivadora -se: “precisa-se” (precisa) (9);

O voluntário LV 1 apresentou um total de 59 (dezenove) verbos, sendo 36 (trinta e seis) classificados como adequados, e 23 (vinte e três) inadequados.

LV 1

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Falo da minha opinião sobre escola inclusiva e escola bilíngue, ainda **continua discutir** em (1) político brasileiro. Sempre **vejo** grande o problema na escola inclusiva; **vejo** deste minha infância quando **estudava**, que a maioria professores não **sabe** Libras para **integra** com surdos. Como professores **educar** na minha infância? Só **aprendi** a **ler** os livros e colegas, os professores me **explica** pouco. Muitos professores **deixava** eu **passar** para outra série, (5) **aprendi** pouco a disciplina na escola inclusiva. **Soluciona** a qualidade na educação de surdos **vai ser** difícil. A escola Bilíngue **ensina** a primeira língua de surdos e segundo português para **integrar** com a sociedade, como **lê** os documentos...Este **são** principal **enduca** os surdos **são** Libras que **vão progredir** a aprendizagem. A escola inclusiva **mostrando** a Libras inferior e não **tem** espaço para **educar** os surdos. Como os surdos **vao aprender** sem material a Libras (10) na escola inclusiva? Exemplo se a fala for só alunos surdos **usa** a Libras e professores **usa** também, se **estiver** dois alunos ouvintes dentro na sala surdos, **será** os surdos **vão entender**? **Vão perdido!** **Comparar** que os surdos **sofre** na sala ouvintes por sem **entender** com professores. **É** importante **continua** este **discutir**, sem **parar**. (15)

A Letras-Libras **ajudou** bastante a comunidade surda para **lutar**, sem eles, com certeza **continua** problema na Educação dos Surdos.

Acho a Educação Bilíngue **é** importante que **pode solucionar** os problemas na educação, **acredito** os surdos não **progredir** por **integra** com outros alunos surdos como língua Com professores ouvintes que **sabe** Libras e os professores surdos que **vao ajuda** bastante. (20)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário LV 1 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “soluciona” (solucionar) (6); “lê” (ler) (8); “continua” (continuar) (14); “progredir” (progredirem) (19); “ajuda” (ajudar) (20);
- Troca do substantivo pelo verbo: “enduca” (educação) (9); “discutir” (discussão) (15);
- Problemas de ortografia: “enduca” (educação) (9);

- Troca de uma forma nominal por outra: “perdido” (perder) (13); “comparar” (comparando) (13);
- Troca de tempo, pessoa e número: “explica” (explicavam) (5); “deixava” (deixavam) (5); “são” (é) (8); “são” (é) (9); “usa” (usam) “12”; “usa” (usam) (12); “sofre” (sofrem) (14); “sabe” (sabem) (20);
- Troca semântica: “integra” (integrar) (3); “integrar” (interagir) (8); “integra” (interagir) (19);
- Troca da forma conjugada pela forma nominal: “mostrando” (mostra) (10);
- Troca de função verbal: “educar” (me educavam) (4).

O voluntário LV 2 apresentou um total de 59 (dezenove) verbos, sendo 19 (dezenove) classificados como adequados, e 40 (quarenta) inadequados.

LV 2

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Agora **começou** passado **fazer** tempo muito inclusão de verdade na escola difícil **sofre** (1)
 surdo e ouvite mas inclusão confusão mas sempre inclusão domga não **tem** surdo,
 ninguém mas barreira confusão professora de interprete **aprender** de **ensinar desnovolver**
aprender de ajuda professora de ouvinte inclusão tá certezado ah, **ajuda**, prova não **entender**
ler difícil ninguém mas teimoso **sofre** como **fazer** mas **pense está** sonho ouvinte inclusão (5)
viu encontrado de eu **vê encontrado estranhado** não **conheço** de libra, nunca **estranhado**
 tradução de inpreter nos **estamos precisamos** português, fala língua ouvinte de aplicado
 contato, mas **parecer** certo descrimindo **falar** pessoa estranho **tenho** preconceitoso verdade,
 estranho **desnvolver** prefeitura **mandou** mas **estudar** domga de escola como eu **faz** infância,
 eitar **sofre** difícil mas **tenho** festival de escola vários como **viu** confusão **disistir** não **sentir** (10)
 principal de amor surdo, **pode** escola de libras **aprender ajuda desnvolver** libras mas
 eficiência que bonito prefeito de libras **deseja** interse **quero** surdo, principal de **aceitar**,
 confusão pessoa escola **tem** médio **ensinar** tá eficiências **vê**
acusar bem pessoa eu **gosto** muito de enterse de português e libras deois **pode deixou fazer**
 pesquisa ainda **vê gosta** de crinaça **estamos** bonito, surdo **explicado** de libra, vogal de palavra (15)
 vários da difial no surdo verdade **ta** otimo revesação, eu **tenho** 4 anos, difícil trabalho pesado,
 confusão e teimoso igual, professora da intrresse de **aprender** gosta ta bem. Tchau!

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário LV 2 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “fazer” (faz) (1); “entender” (entendia) (5); “ler” (lia) (5); “fazer” (fazia) (5); “parecer” (parece) (8); “desenvolver” (desenvolveu) (9); “estudar” (estudei) (9); “desistir” (desisti) (11); “sentir” (sinto) (11);
- Troca do substantivo pelo verbo: “aprender” (aprendizagem) (3); “ensinar” (ensino) (3); “desenvolver” (desenvolvimento) (3); “aprender” (aprendizagem) (4); “estranhado” (estranho) (6); “estranhado” (estranho) (7); “aceitar” (aceitação) (13); “ensinar” (ensino) (13);
- Problemas de ortografia: “desenvolver” (desenvolvimento) (3); “desenvolver” (desenvolvimento) (9); “desenvolver” (desenvolvimento) (12);
- Troca de uma forma nominal por outra: “falar” (falando) (8);
- O contexto não pede verbo: “viu” (6); “estamos” (7); “quero” (11); “vê” (13); “acusar” (14); “pode” (14); “deixou” (14); “vê” (15); “gosta” (15); “estamos” (15); “explicado” (15);
- Troca de tempo, pessoa e número: “sofre” (sofria) (5); “vê” (vi) (6); “faz” (fiz) (10); “sofre” (sofri) (10); “viu” (vi) (11);
- Troca da forma conjugada pela forma nominal: “encontrado” (encontrei) (6); “encontrado” (encontrei) (6);
- Troca de classe gramatical: “está” (este) (5);
- Contração da forma verbal: “ta” (está) (16);

O voluntário CV 1 apresentou um total de 17 (dezessete) verbos, sendo 4 (quatro) classificados como adequados, e 13 (treze) inadequados.

CV 1

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Oi tudo bem vocês! **Explicar** que assunto **é** escola surdos e ouvintes como **sentir** de (1)
 movimento de surdos importante que **é** libras **entendo** clareza **é** **ver** mãos libras cultura assim
sentir para os surdos **entendo** melhor, os professores e interpretes se **falar deve** interprete
ouvindo libras que surdos **entenderam** bem. em Porto alegria – RS tem pronto universal e
 faculdade só surdos e professor não **tem falar** só **tem** libras **pode** (5)
 crescimento ...

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário CV 1 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “falar” (falarem) (3); “ouvindo” (ouvir) (4); “falar” (fala) (5);
- Troca do substantivo pelo verbo: “sentir” (sentimento) (1); “sentir” (sentimento) (3);
- O contexto não pede verbo: “é” (1); “é” (2); “tem” (5);
- Troca de tempo, pessoa e número: “entendo” (entendemos) (2); “entendo” (entendemos) (3); “deve” (devem) (3); “entenderam” (entendem) (4); “pode” (podem) (5);

O voluntário CV 2 apresentou um total de 25 (vinte e cinco) verbos, sendo 12 (doze) classificados como adequados, e 13 (treze) inadequados.

CV 2

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?

Oi, tudo bem! Meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO], sou surda e moro em caruaru. (1)
 Eles chamamos me convida aqui no [NOME DA IES], eles pesquisa como sobre minha vida.
 Ela faz dar um tema na sala interprete para surda. Eu já sei mas minha opinião que eu vi um
 interprete com ao lado professora explica coisa e eu entendo claro com interprete de Libras.
 Mas professora não sabe de libras e também alguns libras e falando que eu não entender (5)
 pouco. Melhor a professora continua falando e interprete de libras fora na sala de ouvintes e m
 surda com interprete de libras. Eu entender fazer escrever, opinião e redação com professora É
 bom esse importante inclusão ouvintes e surdos. Preciso obrigar professora sabe de libras e
 também interprete de libras. Agora aprender desenvolvimento. esse dentro interprete na sala
 para surda. (10)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário CV 2 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “dar” (deu) (3); “entender” (entendo) (6); “continua” (continuar) (6); “entender” (entendia) (7); “fazer” (fazia) (7); “escrever” (escrevia) (7);
- Troca do substantivo pelo verbo: “aprender” (aprendizagem) (9);
- Troca de uma forma nominal por outra: “obrigar” (obrigada) (9);
- O contexto não pede verbo: “faz” (3);
- Troca de tempo, pessoa e número: “chamamos” (chamaram) (2); “convida” (convidaram) (2); “pesquisa” (pesquisam) (2); “preciso” (precisa) (9);

O voluntário CV 5 apresentou um total de 15 (quinze) verbos, sendo 10 (dez) classificados como adequados, e 5 (cinco) inadequados.

CV 5

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Prefiro os professores que sabem libras, pois os surdos que podem ter opinião para falar com os professores e fácil a se comunicar. (1)

E também é bom os professores ajudar e ensinar que não precisam acompanhar do intérprete. Se tivesse um intérprete é bom também, mas seria melhor os professores que usem lingua de sinais. (5)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário CV 5 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “ajudar” (ajudam) (3); “ensinar” (ensinam) (3);
- Troca do substantivo pelo verbo: “acompanhar” (companhia) (3);
- Troca de modo verbal: “é” (seria) (4); “usem” (usam) (5);

O voluntário CV 7 apresentou um total de 48 (quarenta e oito) verbos, sendo 23 (vinte e três) classificados como adequados, e 25 (vinte e cinco) inadequados.

CV7

Você defende escola inclusiva, ou escola bilíngue para surdos?

Vou explicar sobre o qual é a diferença entre escola bilíngue para surdos e a escola inclusiva. (1)

Ainda não conheci o qual conceito do bilíngue para surdos. Então, muitos surdos experientes me expliquem para entender o que significa o curso bilíngue, consegui entender e ainda vou conhecer o que é bilíngue. Antigamente, maior ouvintes grupo e outro grupo surdos com deficientes separação, como é ajustar dois grupos a um grupo como inclusão. (5)

Grupos surdos não têm habilitação de aprendizagem ao seu futuro. Outro grupo ouvintes

conseguir aprender, professores explicar e facilitar a aprendiz de alunos ouvintes que conseguirão passar seus desejos como vestibular e outros decisivos como profissão realizada, agora falta é surdos. Os pais conseguem pegar uma idéia para que é possível surdos à escola de ouvintes para igualdade. Então, como é surdo aprender na sala de ouvintes, conseguiu comunicação sem fluente através da leitura mal, falta é a libras. Antigamente, não tive legalização de libras, surdos sofrem muito de aprender, visual e chama facilitador. Tempo se passando, a lei surgiu 10.436 libras, foi sorte para surdos, pode chamar intérprete à escola, mas limite ainda tem. Os alguns estudiosos surdos e ouvintes (pesquisadores) estão analisando uma idéia para conseguir inclusão entre surdos e ouvintes.

O surgimento de escola bilíngue para surdos, é ensinar sua língua primitiva aos surdos juntamente com escrita portuguesa. Para mim, é separação entre bilíngue e inclusiva. Pronto, surdos conseguem seu desejo a conquistar sonho realizado.

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário CV 7 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “conseguir” (conseguiam) (7); “explicar” (explicam) (7); “facilitar” (facilitam) (7); “aprender” (aprendem) (10);
- Troca do substantivo pelo verbo: “ensinar” (ensino) (16); “conquistar” (conquista) (18);
- Troca de modo verbal: “expliquem” (explicaram) (3);
- O contexto não pede verbo: “é” (5); “é” (10);
- Troca de tempo, pessoa e número: “conheci” (conhecia) (2); “é” (seria) (9); “conseguirão” (conseguiram) (8); “conseguem” (conseguiram) (9); “é” (fosse) (9); “conseguiu” (consequia) (11); “falta” (faltava) (11); “é” (era) (11); “tive” (tinha) (12); “sofrem” (sofriam) (12); “chama” (chamavam) (14); “pode” (podiam) (14); “tem” (tinha) (14);
- Troca da forma conjugada pela forma nominal: “passando” (passou) (13);

O voluntário CV 8 apresentou um total de 14 (quatorze) verbos, sendo 12 (doze) classificados como adequados, e 2 (dois) inadequados.

CV8

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Não **acho** um melhor que outro, por exemplo ... professor ouvinte junto com intérprete **ensinando** aos alunos surdos **é** bom, mas **é** chamativa aos alunos ouvintes, isso **pode falhar** a aprendizagem própria e a falta de atenção também e “outro lado”: professor ouvinte ou surdo, **seja** o que **for**, que **conhece** bem de LIBRAS **é** melhor, porque a escola bilíngue só para os surdos, o ensino do professor fluente pode **fazer** aos surdos a se **desenvolver** melhor até **faz** a vida dos surdos **serem** desenvolvidas. (1)

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário CV 8 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “desenvolver” (desenvolvam) (6);
- Troca de tempo, pessoa e número: “serem” (ser) (6);

O voluntário BJV 1 apresentou um total de 18 (dezoito) verbos, sendo 4 (quatro) classificados como adequados, e 14 (quatorze) inadequados.

BJV 1

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Professores libras e **ensiar falando** não só surdos libras e juntos **ensinar** muito o pessoas surdos **entender** claro porquer muito **falar** na informação **é** libras mais informaco esse professores **merecer** material qualquer **trocar** material libras diferentes muitos coisa libras, (1)

(5)

mais interprete **fala parar** e professora muito **fala**, libras **parar** e informação nada troca pessoas contato nada intérprete antes muito falta, Eu como onde intérprete, não **ter aprender** nada, melhor outro só libras **tentar** surdos aula sempre, fora intérprete e **fala** libras própria professora **merecer** me **ensiar** sinto rapito A muito bom, intérprete muito corte sempre assim, muito difícil. Melhor própria libras.

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário BJV 1 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “ensiar” (ensinam) (1); “ensinar” (ensinam) (1); “entender” (entendem) (2); “falar” (falam) (2); “merecer” (merecem) (3); “trocar” (troca) (3); “fala” (falar) (4); “parar” (para) (4); “parar” (para) (4); “ter” (tem) (5); “tentar” (tentam) (6); “merecer” (merecem) (7);
- Troca do substantivo pelo verbo: “aprentar” (aprendizagem) (6);
- Problemas de ortografia: “ensiar” (ensinam) (1); “aprentar” (aprendizagem) (6); “ensiar” (ensinar) (7);

O voluntário BJV 2 apresentou um total de 27 (vinte e sete) verbos, sendo 24 (vinte e quatro) classificados como adequados, e 3 (três) inadequados.

BJV 2

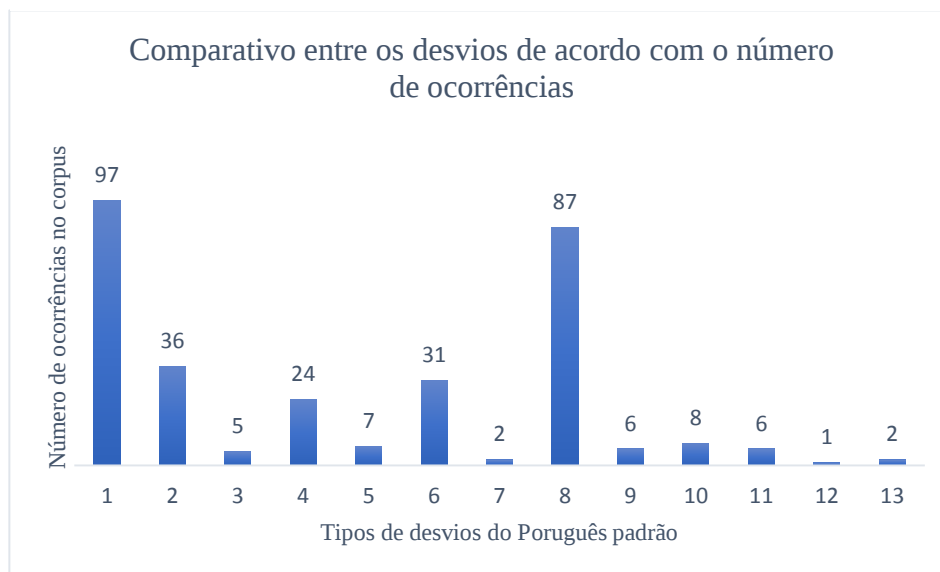
Você defende escola inclusiva, ou escola bilíngue para surdos?

Pessoa porque surdos **ver** não professora ouvinte difícil **ler sei** nada surdos fácil confusão (1)
demora não bom atraso palavra mas **ver nadar acabar** surdos **esperar** nada más difícil
 professora **falou** ouvinte pessoa nada vc **ir** mulher elefante **esperar** más não **ajuda explicar**
 nada difícil não bom não **gosta** passado **lembra acabar** cadeira interpret sempre mas **explicar**
lembrar livros não **explicar** mulher não **falou esperar** não **falar** não **gosta** mas **desejo** surdos (5)
quero interpret **precisa** palavra interpret dois mas surdos **gosta** verdade.

Na análise dos verbos inadequados ao padrão do Português no texto do voluntário BJV 2 foram observados os seguintes desvios:

- Troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo: “ver” (veem) (1); “acabar” (acaba) (2); “esperar” (esperavam) (2); “ir” (ia) (3); “esperar” (esperava) (3); “ajuda” (ajudava) (3); “explicar” (explicava) (3); “acabar” (acabava) (4); “explicar” (explicava) (5); “lembrar” (lembrava) (5); “explicar” (explicava) (5); “esperar” (esperava) (5); “falar” (falava) (5);
- Problemas de ortografia: “nadar” (nada) (2);
- O contexto não pede verbo: “ver” (2);
- Troca de tempo, pessoa e número: “sei” (sabem) (1); “demora” (demoram) (2); “falou” (falava) (3); “gosta” (gostava) (4); “lembra” (lembro) (4); “falou” (falava) (5); “gosta” (gostava) (5); “precisa” (precisam) (6); “gosta” (gostam) (6);

No gráfico 2, apresentamos o comparativo entre o número das ocorrências de cada desvio da norma como foram observados na análise do corpus. Podemos perceber que a troca do verbo conjugado pelo verbo no infinitivo e a troca de tempo, pessoa e número são os desvios mais recorrentes e que, como mostraremos mais adiante, representam níveis distintos da interlíngua Português-Libras. Em seguida observamos que a troca do substantivo pelo verbo e ocorrências em que o contexto não pede verbo são também bastante recorrentes, embora em menor número que as primeiras já citadas. Os demais desvios aparecem em menor quantidade, alguns apenas uma vez, mas, ainda assim, podem mostrar determinados aspectos da interlíngua que nos permitem compreender o processo de aprendizagem do português escrito pelas pessoas surdas representado no corpus.

Gráfico 2. Comparativo entre os desvios de acordo com o número de ocorrências

Considerando as ocorrências dos verbos usados de forma inadequada com relação ao padrão normativo do Português; enxergando como características da interlíngua o comportamento do uso desses verbos, pudemos estimar pelo menos 3 (três) grupos em que essas ocorrências podem ser reunidas de acordo com as suas semelhanças funcionais nos textos escritos. Cada grupo pode ser relacionado a um nível da interlíngua Português-Libras como uma forma de identificação das características do processo de aprendizagem do português escrito por pessoas surdas.

Assim, pudemos perceber que as ocorrências de usos do verbo no infinitivo quando deveria ser usado na sua forma conjugada e a troca do substantivo pelo verbo representam um nível da interlíngua em que ainda são encontradas mais marcas da L1, que classificamos como nível 1. Os verbos em Libras, quando representados de maneira escrita em Português, por meio de um sistema de transcrição (FELIPE, 2001), aparecem no infinitivo. Além disso, como previamente exposto, o sistema de flexão verbal na Libras obedece a um padrão diferente do Português, decorrente das diferenças de modalidades das duas línguas. Essas distinções tornam mais difícil a correlação, que pode ser feita pelo aprendiz de L2, entre as flexões que os verbos apresentam em cada língua. Assim, para a pessoa surda não há uma comparação entre o Português e a Libras, mas sim a construção de um conhecimento totalmente novo sobre as flexões verbais da outra língua; não há como se apoiar nas estruturas morfológicas da sua L1 para tomá-las como base para o aprendizado das estruturas da L2.

Também consideramos a troca do substantivo pelo verbo como uma marca da Libras, uma vez que, nessa língua, muitos sinais apresentam a mesma forma tanto para o verbo quanto para o substantivo, cabendo ao contexto a diferenciação de um para outro. Assim, novamente, é necessário a construção de um novo conhecimento sobre as bases morfológicas do processo de formação de palavras do Português que levam a mudança de classe do verbo para o substantivo, o que causa a maior parte das confusões.

O gráfico 3 mostra a média dessas ocorrências por voluntário, em que podemos perceber alta incidência desses tipos de desvios.

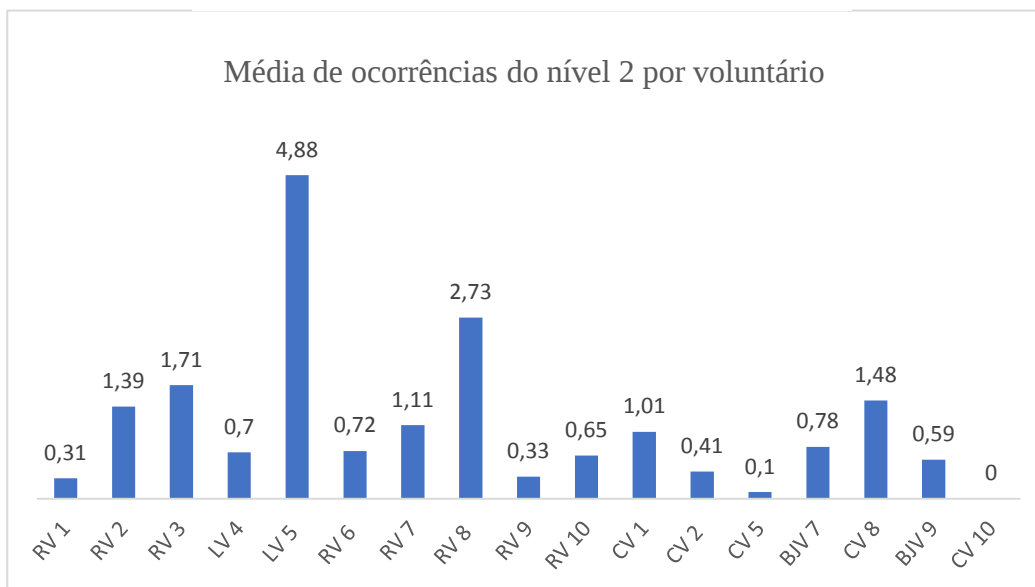
Gráfico 3. Média de ocorrências do nível 1 por voluntário



As ocorrências em que há a troca do modo verbal; desvios de ortografia; troca de uma forma nominal por outra; o contexto não pede verbo; troca da locução verbal pelo verbo; troca semântica; troca da forma conjugada pela forma nominal; troca de classe gramatical envolvendo o verbo; troca da função verbal com a inclusão do índice de indeterminação do sujeito -se e contração da forma verbal, indicam certa mescla entre as características da Libras e do Português em usos indistintos, como tentativas de alcance das formas gramaticais da L2, entretanto sem grande êxito. Por tanto, reconhecemos nesses usos um segundo nível da interlíngua Português-Libras, devido também ao número de ocorrências de cada uma não ser muito alto, o que nos leva a crer que, embora o conhecimento sobre esses usos exista, ele ainda seja inconsistente.

O gráfico 4 mostra a média dessas ocorrências, que parecem em menor número, caracterizando o segundo nível proposto.

Gráfico 4. Média de ocorrências do nível 2 por voluntário



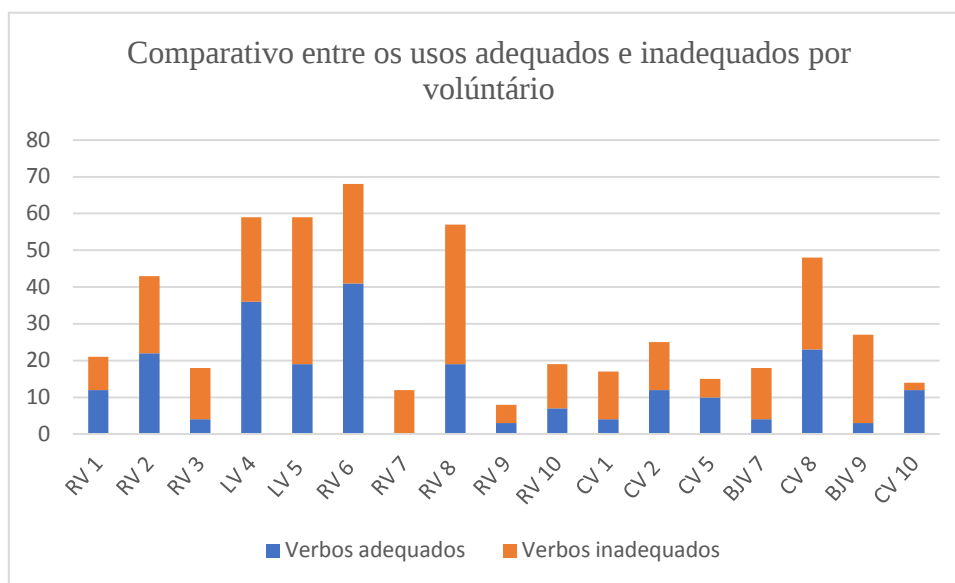
Nas ocorrências em que percebemos o uso, ainda que, indistinto, das flexões verbais, podemos observar certo conhecimento do Português por parte dos voluntários, o que nos faz perceber certa proximidade com as normas do padrão dessa língua, pois embora não estejam sendo empregadas da maneira correspondente à gramática normativa, demonstram que há determinado conhecimento sobre as flexões verbais do Português, justificada pela alta incidência de ocorrências desse tipo. Dessa forma, identificamos essas ocorrências como características do terceiro nível da interlíngua apresentada no corpus.

O gráfico 5 mostra a média de ocorrências do nível 3 por voluntário.

Gráfico 5. Média de ocorrências no nível 3 por voluntário

A observação dos gráficos 3, 4 e 5 percebemos que, embora seja possível em determinado ponto fazermos uma divisão entre os níveis da interlíngua, também precisamos levar em consideração que essa divisão não pode ser rígida pois, em alguns casos, embora o voluntário apresente bastantes incidências de um dos níveis, o mesmo também apresenta resultados em um dos dois, ou nos dois outros níveis, como por exemplo o voluntário LV5, que apresenta ocorrências nos três níveis.

Outro fator que corrobora a concepção de que não podemos apenas enquadrar as produções dos voluntários rigidamente em níveis é o fato de que, com exceção de RV7, todos os voluntários apresentaram também verbos usados de acordo com a norma padrão do português, alguns até em número maior de ocorrências do que de verbos usados de forma inadequada, como mostra o gráfico 6. Os voluntários RV1, LV4, RV6, CV5 e CV10 apresentaram mais verbos adequados que inadequados, ou seja, em 29% dos textos do corpus percebemos um número maior de adequações do que de inadequações.

Gráfico 6. Comparativo entre os usos adequados e inadequados por voluntário

Entendemos que a nossa análise mostra as características dos usos dos verbos na interlíngua Português-Libras como uma ferramenta para a compreensão desse processo que é a aprendizagem de uma L2, e no caso específico das pessoas surdas, a aprendizagem da modalidade escrita de uma língua oral, da qual elas não têm acesso naturalmente. Além disso, acreditamos que mais importante do que enquadrar as produções do corpus em fases específicas é conhecer essas fazer e poder retirar delas informações que servirão como base para a elaboração das estratégias mais adequadas para o ensino dessa modalidade da língua portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem escrita é um sistema de representação da linguagem falada e apresenta como característica fundamental a representação gráfica dos sons da fala. Em outras palavras, apresenta de forma visual e arbitrária elementos que não são visuais. Daí parte a sua complexidade, pois como sistema de representação, apenas alguns elementos da realidade serão selecionados para serem apresentados como tal (FERREIRO, 2001, p. 10). A partir dessa concepção, a escrita passou por todo um processo de desenvolvimento em que diversas tentativas de representação da linguagem oral foram investidas. Inicialmente, foram criados sistemas pictográficos, em que um desenho representava ideias completas, exigindo dos seus usuários um vasto conhecimento dos inventários de sinais. Em outro momento, foram criados sistemas em que já se compreendia a concepção da divisão das frases em palavras; assim, uma mesma palavra podia ser usada em diversos contextos, contribuindo para maior economia na quantidade de sinais que precisavam ser memorizados. Para além da compreensão da ideia da representação das palavras, foi possível chegar à percepção da divisão das palavras em sílabas e, posteriormente, da separação de cada som que compõe a sílaba, os fonemas. A partir daí a escrita passou a ser fonética, ou seja, os sinais gráficos não representavam mais ideias, e sim sons. Dessa perspectiva se desenvolve toda a complexidade da escrita, pois, ela se configura como uma representação concreta de elementos abstratos, feita de maneira arbitrária.

Por esses motivos, a aprendizagem da escrita é um processo complexo que necessita de atenção especial. Mesmo para pessoas ouvintes o desenvolvimento da habilidade de escrever não acontece de maneira espontânea ou mais facilitada. Pelo contrário, aprender a escrever é um momento bastante complexo que exige um determinado grau de desenvolvimento intelectual. Nesse processo é necessário que haja, no aprendiz, a percepção de certo grau de abstração, pois é a partir daí que ele vai compreender que é possível representar graficamente elementos abstratos, como os sons das letras, palavras e frases.

No caso das pessoas surdas esse processo ganha um grau a mais de complexidade devido à falta de acesso à língua oral, que é representada pelo sistema de escrita que estão aprendendo. Enquanto que para as pessoas ouvintes existe a dificuldade de compreensão sobre como traduzir em signos escritos os sons da fala, para as pessoas surdas essa complexidade é sobre como traduzir em signos escritos sons aos quais elas não têm acesso de maneira natural. Adicionado a isso, há a questão da aquisição/aprendizado de uma L2, que se apresenta em uma modalidade distinta da sua L1. As principais diferenças entre as LS e as

línguas orais recaem sobre as suas modalidades, oral auditiva para estas e visuo-espacial para aquelas. Essas distinções causam contrastes perceptíveis a nível gramatical, que se refletem em questões concernentes ao ensino/aprendizagem de ambas.

Os estudos e análises desenvolvidos nesta pesquisa nos permitiram compreender que a questão do ensino/aprendizagem da escrita para pessoas surdas precisa ser vista sob diferentes perspectivas para que possamos caminhar para mudanças efetivas nesse processo. Diante do que já foi exposto, podemos sugerir que a questão fundamental se encontra na interpretação do signo linguístico proposta por Saussure ([1916] 2012) e de como os signos escritos se apresentam para as pessoas surdas.

Sabemos que o signo linguístico é composto por duas faces interdependentes, o significante e o significado. O primeiro se refere a imagem acústica do signo, ou seja, ao conhecimento que adquirimos dos sons das palavras e que permanecem de maneira virtual em nosso cérebro. Por outro lado, o significado se refere ao conceito do referente que é construído sócio-historicamente. A escrita se configura como a representação gráfica do significante, ou seja, elementos gráficos que remetem às imagens acústicas.

As pessoas surdas, por sua vez, têm na LS uma nova configuração para o signo linguístico, em que se pode considerar para o significante uma “imagem visual” (MÁXIMO, 2016) ao invés de uma imagem acústica, devido à modalidade visuo-espacial da LS. Diante disso, para elas, a aprendizagem da escrita de uma língua oral é buscar um conhecimento sobre a representação gráfica de uma imagem acústica da qual não tem acesso.

Diante disso, propomos novas reflexões sobre a questão de um ensino de escrita que se preocupe diretamente com a representação gráfica do significante e sua relação com o significado, ou seja, que não necessariamente a imagem acústica do significante seja incluída nesse processo, mas a sua representação gráfica, que tem o caráter visual, interessante para as pessoas surdas. Para elas, a imagem acústica do signo linguístico das línguas orais não é relevante, mas sim a sua representação gráfica, que é a escrita. Desse modo, o ensino da escrita deve buscar a relação entre a representação gráfica do significante e o significado.

Os resultados aos quais foi possível chegar a partir das análises realizadas nesta pesquisa refletem a situação do aprendizado do Português escrito por pessoas surdas, que é baseado em metodologias que seguem os modelos de ensino de escrita para ouvintes, priorizando a relação som-signo escrito. Por esse motivo, há grande dificuldade para pessoas de apropriação dessa modalidade, por não terem acesso à parte sonora do signo linguístico.

Diante das nossas análises, o comportamento do uso dos verbos nas produções escritas pelos aprendizes surdos mostra que ainda há muitos elementos da L1 presentes na interlíngua Português-Libras, tendo como principal marca, o uso do verbo no infinitivo. Entretanto, percebemos também alta incidência do uso das flexões verbais, mesmo que inconsistentemente, como um outro extremo para uma interlíngua mais próxima da L2. O que nos permite compreender que esse processo ainda se encontra em progresso, mas que a competência na escrita do português não é impossível de ser alcançada pelas pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maly Magalhães Freitas de. **Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.
- COLLIER, Virginia P. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. **Tesol Quartely**. v. 23. n. 3. September, 1989.
- DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.
- DIAS JR, Jurandir Ferreira. **Ensino de língua portuguesa para surdos: contornos e práticas bilíngues**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.
- FELIPE, Tanya Amara de Souza; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto**. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FINAU, Rossana. Aquisição da escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo de processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.
- GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KLEIN, Wolfgang. **Second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1986.
- KNAPP, Mark L. **La comunicación y el entorno**. Barcelona: Paidós, 1982.
- KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. **Writing: research, theory and applications.** Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press, 1984.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita:** história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MÁXIMO, Nídia Nunes. **Fonologia da Libras:** estatuto da mão não dominante. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MIRANDA POZA, José Alberto. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. In: MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XX.** Madrid: Secretaria General Técnica, 2010.

_____, José Alberto; COSTA, Zaine Guedes da. Problemas de confusión terminológica em la clase de E/LE. Sobre sonidos fonemas e letras. In: MIRANDA POSA, José Alberto; RODRIGUES, Juan Pablo Martin; CENTURIÓN, Juan Ignacio Jurado. (Org.). **Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores.** 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. **Lenguas del mundo.** Madrid: Visor. 1990.

NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. **Aspectos da organização dos textos escritos por universitários surdos.** 2008. 239f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco da história dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998, p. 51 - 73.

_____. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157. Edição Especial, 2014.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. (Org.) Charles Bally; Albert Sechehaye. Tradução Antônio Chelini, José Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SANDLER, W; LILLO-MARTIN, D. **Sign language and linguistic universals**. New York: Cambridge University Print, 2006.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. v. X/3, p. 209-232, aug. 1972.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 1998.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; LEITÃO, Catarina Modesto de Carvalho. Flexão verbal em Libras e em Língua Portuguesa: análise contrastiva. **Revista Philologus**, Ano 19, n. 55. p. 31-43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO A**TEXTO 1 - RECIFE VOLUNTÁRIO 1 (RV1)****Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?**

A escola Bilingue é importante para os alunos surdos, porque ter tudo o dentro de material a própria surda, atividade de conhecimento do mundo dos surdos, a cultural surda, identidades surdas, visual o espaço de expressão facial e o corporal, contexto em LIBRAS e etc...

Pois é, é principalmente a língua de LIBRAS, porque é língua por surdo para comunicar entre surdos e ouvintes sabem falar LIBRAS, que tem ser professores surdos ensinar na sala de aula para atividade bem visual para os alunos surdos aprenderam o desenvolvimento, também pode ser professores ouvintes deviam saber falar de LIBRAS.

Então a sociedade tem que entende e respeita para alunos surdos poderam escolha a escola bilingue.

TEXTO 2 - RECIFE VOLUNTÁRIO 2 (RV2)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Ola senhor!

Eu tenho pensando coisa que preocupado social **precisa** poder incluso, não poder porque eu quero mais que importante só propria criança surda, não é especial e escola bilíngue para surdos, tem esforço geral ensina tem metodologia dentro para surdos então característica tem texto surdos esforço geral porque desenvolvimento melhor aprender claro para bilíngüe lingua 1 – libras, lingua – 2 português é isso certo. Então eu estranho porque eu procurando nada escola própria surda pouco difícil por isso governo (MEC) mandam fechado escola acabou só aceitou para inclusão porque MEC não conhece que cultura surda e identidade surda vida então surdos lutar mais insiste que escola bilíngue para surdos, como inclusão sempre geral surdos tem confusão e prejudica sala de inclusão, professores, interprete libras, surdos não entendi e confusão por isso alunos cego, ouvintes e surdos sempre aprataham por isso surdos vidas prejudica nada desenvolvimento e eu não aceito inclusão impossível. Eu precisa lutar foco só crianças surda para escola bilíngue só sala propria surdos pode ensino fundamental surdos aprender coisa cultura, conto, didática, etc. por isso surdos tem desenvolvimento sabem tudo então conhece lingua libras e lingua português crescendo depois ensino médio surdos poder entrar sala de inclusão porque surdos já aprendem melhor então essa inclusão conhecer cultura ouvintes social relacionamento para ouvintes e surdos união desenvolvimento então eu preocupado foco só criança surda pára escola bilíngue para surdos.

TEXTO 3 - RECIFE VOLUNTÁRIO 3 (RV3)

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?

A crianças todos os surdos precisar os professor só surdos ensinar é aprender libras muito rápido importante. Os surdo também ouvintes grupos porque os surdos precisar aprender portuguesa é importante é ouvintes e muito ensina escreva portuguesa surdos também os surdos é ensina libras é igual importante relação os surdos vai conseguir escreva portugues porque precisar surdo e ouvintes igual portugues escreva.

TEXTO 4 - LIMOEIRO VOLUNTÁRIO 4 (LV4)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Falo da minha opinião sobre escola inclusiva e escola bilíngue, ainda continua discutir em politico brasileiro. Sempre vejo grande o problema na escola inclusiva; vejo deste minha infância quando estudava, que a maioria professores não sabe Libras para integra com surdos. Como professores educar na minha infância? Só aprendi a ler os livros e colegas, os professores me explica pouco. Muitos professores deixava eu passar para outra série, aprendi pouco a disciplina na escola inclusiva. Soluciona a qualidade na educação de surdos vai ser difícil. A escola Bilíngue ensina a primeira língua de surdos e segundo (segunda) português para integrar (interagir) com a sociedade, como lê os documentos...Este são principal enduca os surdos são Libras que vão progredir a aprendizagem.A escola inclusiva mostrando a Libras inferior e não tem espaço para educar os surdos. Como os surdos vao aprender sem material a Libras na escola inclusiva? Exemplo se a fala for só alunos surdos usa a Libras e professores usa também, se estiver dois alunos ouvintes dentro na sala surdos, será os surdos (ouvintes) vão entender? Vão perdido!Comparar que os surdos sofre na sala ouvintes por sem entender com professores. É importante continua este discutir, sem parar.

A Letras-Libras ajudou bastante a comunidade surda para lutar, sem eles, com certeza continua problema na Educação dos Surdos.

Acho a Educação Bilíngue é importante que pode solucionar os problemas na educação ,acredito os surdos não progredir por integra (interagir) com outros alunos surdos como língua Com professores ouvintes que sabe Libras e os professores surdos que vao ajuda bastante.

TEXTO 5 - LIMOEIRO VOLUNTÁRIO 5 (LV5)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Agora começou passado fazer tempo muito inclusão de verdade na escola difícil sofre surdo e ouvinte mas inclusão confusão mas sempre inclusão domga não tem surdo, ninguém mas barreira confusão professora de interprete aprender de ensinar desnovolver aprender de ajuda professora de ouvinte inclusão tá certezado ah, ajuda, prova não entender ler difícil ninguém mas teimoso sofre como fazer mas pense está sonho ouvinte inclusão viu encontrado de eu vê encontrado estranhado não conheço de libra, nunca estranhado tradução de inpreter nos estamos precisamos português, fala língua ouvinte de aplicado contato, mas parecer certo descerimindo falar pessoa estranho tenho preconceitoso verdade, estranho desnvolver prefeitura mandou mas estudar domga de escola como eu faz infância, eitar sofre difícil mas tenho festival de escola vários como viu confusão disistir não sentir principal de amor surdo, pode escola de libras aprender ajuda desnvolver libras mas eficiência que bonito prefeito de libras deseja interesse quero surdo, principal de aceitar, confusão pessoa escola tem médio ensinar tá eficiências vê acusar bem pessoa eu gosto muito de enterse de português e libras deois pode deixou fazer pesquisa ainda vê gosta de crinaça estamos bonito, surdo explicado de libra, vogal de palavra vários da difial no surdo verdade ta otimo revesação, eu tenho 4 anos, difícil trabalho pesado, confusão e teimoso igual, professora da intrresse de aprender gosta ta bem. Tchau!

TEXTO 6 - RECIFE VOLUNTÁRIO 6 (RV6)

Você defende escola inclusiva, ou bilíngue para surdos?

Tudo bom, meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO] e sinal. O grupo de pesquisadora [NOME DA IES] é bom pesquisar e foco escrita de português. Vou contar os poucos sobre bilíngue ou inclusão certo. Qual é a escola vou explicar rápido. Verdade, estou c/ interessante para aprender e preciso muito, porque as vezes tinha usa verbos, pronomes, artigos, então comecei estudei (escola) a série infantil até 2º série. A mãe descobriu as coisas na escola normal que a professora sempre dava os assuntos das aulas e os modos tempos em durante.

A estudava são dois pela manhã, então o que aprender são dois pela Libras à tarde e manhã é escola normal [ouvinte]. Alguns tempo que achou é o melhor estudar com surdos do que estuda com ouvinte por isso já percebi no dentro está muito diferente. Já resolvi escolas que prefere a escolas e só surdos e larguei de ouvinte da escola

Cheguei na escola no [NOME DA ESCOLA] que a professora percebeu que aprende o tudo é repetir, a mesma coisa e nada. É dentro tudo tem em Libras, até os professores já sabem em Libras são disciplinas também são Libras No dentro tem ensino sobre gramáticas e várias de português tem o tudo. O tempo durante que tudo aprendeu tudo e por enquanto chegar na casa que deve estudar ler e escrita.

Um exemplo ler (vários livros) e depois escrever o texto para aprender os todos pronomes e artigos. Chegava na escola normal (ensino médio) que pensava se certo vou estudar e também como futuro será ficar melhorar. Ai mãe disse vai sim é tentar ir escola inclusão (estudar) tinha io tudo interprete em Libras e reforço da aula.

*Desculpe, tem ainda continuação, mas preciso parar de escrever por motivo já a hora. Grata!

TEXTO 7 - RECIFE VOLUNTÁRIO 7 (RV7)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Defesa entre inclusiva e bilíngue? Qual? Eu defeso escolher bilíngue porque, essa bilíngue é surdos todos dentro na escola dentro a bilíngue L1- Língua1 aprender uma língua de sinais L2- língua 2 português este importar + bilíngue aprendizagem vários as disciplinas de informação também fora informar porque Brasil a maioria de português uma L2, então, L1 ligação bilíngue na escola dentro me ensinar a disciplina para aprender português então, minha história cresceu ensino infantil até ensino médio ainda bilíngue, ex, letras-libras esta bilíngue continuar sentimentos melhorar aprendizagem e a desenvolvimento. Hoje o primeiro pós-graduação mistura que primeiro bilíngue preferer melhor.

TEXTO 8 - RECIFE VOLUNTÁRIO 8 (RV8)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Tudo bem?

Meu nome [NOME DO VOLUNTÁRIO] e sinal...

Era eu infância nunca estudava na escola bilíngue até hoje.

Agora vou contar história escola inclusiva são eu era criança na escola particular e estudava, ouvintes mais e eu só única surda, sou oral, sala de aula não tem interprete, eu lembrei mais menos 8 ou + anos, tinha muito tímida (vergonha) porque sou idade mais do que alunos menor idade apenas usava muito boneca, eu fiquei longe alunos dentro sala de aula diferente. Não aprender bem e pou nada, prof. Falar a falar, palavras mais vocabulas muitas, só aprendi letra de escrever, uma palavra significado nem nada clara, ingonara, alguns pouco entendi mas só sei casa, água, comer, lanche só usando sempre e usava dentro minha casa família e só aprender as palavras, minha família não usava libras nenhum, ex só leitura labial puro, eu viver mais inclusiva, alfa até 4° serie, passei mas não ficou perfeita minha português tbm nem frases e só palavras sem gênero textual.

Veja, 5°s até 8°s são repetidos motivos não tem interprete tbm mãe me explicou mas não entendi bem, por isso ter problema. Prof me explica Tb eu não entendi, prof. Me deu faz de contar e fiquei pouco aprendi.

Agora entendi ver social na escola inclusão não tã bem pq não fiquei melhorando nada, e nem qualidade, nehum!

Ai, veja, eu mudei morava em Recife-PE, ensino médio na escola pública e fui escola, tiver alguns surdos junto estudar mas prof. e não tem interprete e só me ensinava e não entendi nada, poema pesado, mas não acostumava.

TEXTO 9 - RECIFE VOLUNTÁRIO 9 (RV9)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Escola Inclusiva

No início da historia como a inclusiva ser bom, menor ou ruim. Exemplo a própria na escola dos surdos quando era terminar ate 8ª série e depois ensino medio, e tambem a faculdade qualquer em lugar que bom normal a comunicação. Mas se continua os todos escolas com inclusivas parece na vida aquele não tem a boa comunicação bem, ninguém aprende, sem surdos conhecer e tambem cultura.

TEXTO 10 - RECIFE VOLUNTÁRIO 10 (RV10)

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO], meu sinal e “K” uso direito com o queixo. hoje, estou pensando defender em Escola Bilíngue, O que bilíngue? Necessária as crianças estão começar aprendizagem de L2 de que comunicação de relação com crianças surdez e aprender de desenvolvimento que é muitas coisas de LIBRAS é perfeitamente no de sinais.

Quando continua aprender para perfeitamente que até 5ª série, pode mudar em escola inclusivas para surdos e ouvintes, mas deve de disciplinas da LIBRAS por causa usa relação de comunicação dos termos alunos ouvintes e também os coordenadores, os professores e outras funcionários. precisa-se separa todas para respeito prepara em escolas Bilíngue e respeito escolas inclusivas que só necessário de disciplinas da LIBRAS.

TEXTO 11 - CARUARU VOLUNTÁRIO 1 (CV1)

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Oi tudo bem vocês! Explicar que assunto é escola surdos e ouvintes como sentir de movimento de surdos importante que é libras entendo clareza é ver mãos libras cultura assim sentir para os surdos entendo melhor, os professores e interpretes se falar deve interprete ouvindo libras que surdos entenderam bem. em Porto alegria – RS tem pronto universal e faculdade só surdos e professor não tem falar só tem libras pode crescimento ...

TEXTO 12 - CARUARU VOLUNTÁRIO 2 (CV2)**Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?**

Oi, tudo bem! Meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO], sou surda e moro em caruaru. Eles chamamos me convida aqui no [NOME DA IES], eles pesquisa como sobre minha vida. Ela faz dar um tema na sala interprete para surda. Eu já sei mas minha opinião que eu vi um interprete com ao lado professora explica coisa e eu entendo claro com interprete de Libras. Mas professora não sabe de libras e também alguns libras e falando que eu não entender pouco. Melhor a professora continua falando e interprete de libras fora na sala de ouvintes e m surda com interprete de libras. Eu entender fazer escrever, opinião e redação com professora É bom esse importante inclusão ouvintes e surdos. Preciso obrigar professora sabe de libras e também interprete de libras. Agora aprender desenvolvimento. esse dentro interprete na sala para surda.

TEXTO 15 - CARUARU VOLUNTÁRIO 5 (CV5)**Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?**

Prefiro os professores que sabem libras, pois os surdos que podem ter opinião para falar com os professores e fácil a se comunicar.
E também é bom os professores ajudar e ensinar que não precisam acompanhar do intérprete. Se tivesse um intérprete é bom também, mas seria melhor os professores que usem lingua de sinais.

TEXTO 17 - BELO JARDIM VOLUNTÁRIO 7 (BJV7)

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Professores libras e ensiar falando não só surdos libras e juntos ensinar muito o pessoas surdos entender claro porquer muito falar na informação é libras mais informaco esse professores merecer material qualquer trocar material libras diferentes muitos coisa libras, mais interprete fala parar e professora muito fala, libras parar e informação nada troca pessoas contato nada intérprete antes muito falta, Eu como onde intérprete, não ter aprentar nada, melhor outro só libras tentar surdos aula sempre, fora intérprete e fala./libras própria professora merecer me ensiar sinto rapito A muito bom, /intérprete muito corte sempre assim, muito dificil. Melhor propria libras.

TEXTO 18 – CARUARU VOLUNTÁRIO 8 (CV8)

Você defende escola inclusiva, ou escola bilíngue para surdos?

Vou explicar sobre o qual é a diferença entre escola bilíngue para surdos e a escola inclusiva. Ainda não conheci o qual conceito do bilíngue para surdos. Então, muitos surdos experientes me expliquem para entender o que significa o curso bilíngue, consegui entender e ainda vou conhecer o que é bilíngue. Antigamente, maior ouvintes grupo e outro grupo surdos com deficientes separação, como é ajustar dois grupos a um grupo como inclusão. Grupos surdos não têm habilitação de aprendizagem ao seu futuro. Outro grupo ouvintes conseguir aprender, professores explicar e facilitar a aprendiz de alunos ouvintes que conseguirão passar seus desejos como vestibular e outros decisivos como profissão realizada, agora falta é surdos. Os pais conseguem pegar uma idéia para que é possível surdos à escola de ouvintes para igualdade. Então, como é surdo aprender na sala de ouvintes, conseguiu comunicação sem fluente através da leitura mal, falta é a libras. Antigamente, não tive legalização de libras, surdos sofrem muito de aprender, visual e chama facilitador. Tempo se passando, a lei surgiu 10.436 libras, foi sorte para surdos, pode chamar intérprete à escola, mas limite ainda tem. Os alguns estudiosos surdos e ouvintes (pesquisadores) estão analisando uma idéia para conseguir inclusão entre surdos e ouvintes. O surgimento de escola bilíngue para surdos, é ensinar sua língua primitiva aos surdos juntamente com escrita portuguesa. Para mim, é separação entre bilíngue e inclusiva. Pronto, surdos conseguem seu desejo a conquistar sonho realizado.

TEXTO 19 - BELO JARDIM VOLUNTÁRIO 9 (BJV9)

Você defende escola inclusiva, ou escola bilíngue para surdos?

Pessoa porque surdos ver não professora ouvinte difícil ler sei nada surdos fácil confusão demora não bom atraso palavra mas ver nadar acabar surdos esperar nada más difícil professora falou ouvinte pessoa nada vc ir mulher elefante esperar más não ajuda explicar nada difícil não bom não gosta passado lembra acabar cadeira interpret sempre mas explicar lembrar livros não explicar mulher não falou esperar não falar não gosta mas desejo surdos quero interpret precisa palavra interpret dois mas surdos gosta verdade.

TEXTO 20 – CARUARU VOLUNTÁRIO 10 (CV10)

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usem Libras?

Não acho um melhor que outro, por exemplo ... professor ouvinte junto com intérprete ensinando aos alunos surdos é bom, mas é chamativa aos alunos ouvintes, isso pode falhar a aprendizagem própria e a falta de atenção também e “outro lado”: professor ouvinte ou surdo, seja o que for, que conhece bem de LIBRAS é melhor, porque a escola bilíngue só para os surdos, o ensinamento do professor fluente pode fazer aos surdos a se desenvolver melhor até faz a vida dos surdos serem desenvolvidas.

ANEXO B

TEXTO 13 - CARUARU VOLUNTÁRIO 3 (CV3)

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?

Boa tarde [NOME DO VOLUNTÁRIO] é dizical muita passado escola mão [NOME DA ESCOLA] esta ruim mesma surda normal ouvitar conversar e 2006 ou 2007 feliz muita gosta, bom tudo esta escola [NOME DA ESCOLA] é normal obergada

TEXTO 14 - CARUARU VOLUNTÁRIO 4 (CV4)

Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que sabem Libras?

Eu sou [NOME DO VOLUNTÁRIO] espero anos 2005 [NOME DA ESCOLA] escola eu ver professo não conheço fala muito nada não ainda responde nada

ganhou i eu gostou muito
professor mal chuta porque professor fala gosta muito
ouvir eu esto triste muito bom
difícil meno matematica

fim

TEXTO 16 - CARUARU VOLUNTÁRIO 6 (CV6)

Você defende escola inclusiva, ou escola bilíngue para surdos?

Bem meu nome: [NOME DO VOLUNTÁRIO] sinal importante explicar meu opintiação pode surdo escola interprete inclusiva