



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B4, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Andréia Mendiola Marcon

**A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO
SEGUNDA LÍNGUA, POR SURDOS**

Passo Fundo, Janeiro de 2013.

Andréia Mendiola Marcon

**A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO
SEGUNDA LÍNGUA, POR SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dr. Cláudia Stumpf Toldo.

Passo Fundo
2013

Dedico:

À minha filha Maria Elizabete, que Deus colocou em meu caminho e que acompanhou toda essa trajetória ao meu lado, minha grande fonte de inspiração.

À comunidade surda de Passo Fundo, especialmente aos amigos da Associação de Surdos (ASPF), da Associação de Pais e Amigos dos surdos (APAS) e da Associação de Tradutores/intérpretes de Libras (ATILS), pelo incentivo e pelos ensinamentos durante toda a minha trajetória profissional.

Agradeço:

A Deus, luz que me fortalece.

Ao meu marido Flávio, pelo amor e pela paciência, que de forma madura compreendeu o processo de dedicação que o mestrado exige.

Aos meus pais Luiz e Soeli, que estiveram sempre ao meu lado, incentivando e fortalecendo o meu sonho de ser pesquisadora.

Aos meus irmãos Rodrigo, Mônica e Diego, pelo apoio incondicional durante a trajetória do mestrado.

A minha sogra Vilma e cunhada Karina pelo constante incentivo e apoio para a realização desse estudo.

A minha orientadora Claudia Toldo, por aceitar orientar a minha escolha de pesquisa. Suas palavras me fizeram crescer e amadurecer com autonomia e segurança.

A amiga Marinez pelo apoio e carinho em momentos difíceis, mostrando que podemos ser legais e generosos apesar de tudo...

Aos amigos e professores surdos Tatiane, Francinei, Monique, Ana Cristina, Cleuza, Catarina, Daniel, Maria Cristina e Rodrigo pelo constante aprendizado sobre luta e movimento em prol a língua, a cultura e a identidade surda.

A professora Ronice de Quadros, que serviu de espelho para o meu ingresso na área da pesquisa

linguística, pelo seu engajamento no universo linguístico das Línguas de Sinais.

A professora Tatiana Lebedeff pelo incentivo e apoio na escolha do meu tema de pesquisa.

A professora Adriana Dickel, pelo incentivo e o apoio através de suas singelas palavras de sabedoria e amizade.

A amiga Nathalia pelas valiosas revisões.

Aos demais amigos, pela compreensão que apesar da ausência sempre tiveram em meu coração.

Enfim a todos, por tudo...

RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa empírica de cunho exploratório e descritivo, empreendida por meio de abordagem quanti-qualitativa, envolvendo uma análise sobre a escrita da língua portuguesa como L2 a partir da Libras (Língua Brasileira de Sinais), L1, por seis professores surdos da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (Apas). Seu objetivo geral foi descrever e analisar a escrita da L2 pelo surdo, observando a forma que ele constrói essa estrutura. Para tanto, alguns objetivos específicos foram propostos: proceder a um estudo histórico-cronológico sobre a Língua de Sinais; realizar um percurso teórico sobre a perspectiva gerativista; acrescentar aos estudos linguísticos considerações sobre a Língua de Sinais, de modo a demonstrar sua importância como L1 para o acesso à L2, com vistas à inclusão do surdo no universo linguístico escrito. O estudo foi centrado na perspectiva da teoria gerativista, buscando responder ao questionamento: como um surdo adquire a Língua de Sinais e, a partir disso, a “usa” para adquirir a segunda língua, nesse caso específico, a língua portuguesa? A pesquisa se justifica por auxiliar na ampliação dos estudos da aquisição da linguagem pelo surdo, mais especificamente da aprendizagem da língua portuguesa por esse sujeito, podendo gerar um maior conhecimento sobre a forma como ele se expressa através da L2, ou seja, do modo como organiza seu pensamento utilizando a estrutura de uma segunda língua. Os participantes foram abordados em dois encontros organizados pela Apas. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. O primeiro foi um questionário contendo 12 perguntas abertas e semiabertas sobre a aquisição da Libras e a aprendizagem do português pelo surdo. O segundo foi a produção textual dos participantes, com o intuito de verificar como os surdos se expressam na modalidade escrita da língua portuguesa. Para as análises, os participantes surdos foram categorizados como sujeito 1, sujeito 2, sujeito 3, sujeito 4, sujeito 5 e sujeito 6. Os resultados deste estudo indicam o surdo como um sujeito não competente em relação à performance da escrita do português como L2, o que revela a necessidade de uma nova forma de pensar o ensino dessa língua para surdos.

Palavras-chave: Surdo bilíngue, Aquisição da linguagem, Aquisição da Libras (L1), Aprendizagem do português (L2).

ABSTRACT

This study consists in an exploratory and descriptive empirical research conducted through quanti-qualitative approach, including an analysis on the writing of the Portuguese language as L2 from Libras (Brazilian Sign Language), L1, by six deaf professors of the Association of Parents and Friends of the Deaf (Apas). The general goal was to describe and analyze the learning process of L2 by the deaf, observing when and how they build this learning. Therefore, some specific objectives were proposed: to carry a historic-chronological study about Sign Language; to perform a theoretical trajectory about the different perspectives and theories of the acquisition of first and second language; to add considerations on Sign Language to the linguistic studies so to show its importance as L1 in accessing L2, aiming for the inclusion of the deaf in the written linguistic universe. The study focused on the generative theory perspective, seeking to answer the question: how does the deaf acquire Sign Language and, from that, “use” it to acquire a second language, in this specific case, Portuguese? The research is justified for helping to extend the studies on language acquisition by the deaf, more specifically on the learning of Portuguese by these subjects, which may generate further knowledge about how they express themselves through L2, in other words, how they organize their thoughts using the structure of a second language. The participants were approached in two meetings organized by Apas. Two instruments were used for data collection. The first one was a questionnaire including 12 open and semi-open questions about the acquisition of Libras and the learning of Portuguese by the deaf. The second one was the textual production of the participants, in order to verify how deaf people express themselves in the writing of Portuguese. For the analysis, the deaf participants were classified as subject 1, subject 2, subject 3, subject 4, subject 5 and subject 6. The results of this study indicate the deaf as non-competent subjects regarding the written performance of Portuguese as L2, which shows the need of a new way of thinking the teaching of this language to deaf people.

Keywords: Bilingual deaf, Language acquisition, Libras acquisition (L1), Portuguese learning (L2).

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAS - Associação de Pais e Amigos dos surdos

ASL - Língua de Sinais Americana

ASPF - Associação de Surdos de Passo Fundo

ATILS - Associação de Tradutores/intérpretes de Libras

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NEEJA - Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos

UPF - Universidade de Passo Fundo

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - A imagem mostra pessoas surdas condenadas a morte por ser considerado um “ser imperfeito” pela a sociedade	22
Figura 2 - Monges copistas.....	31
Figura 3 - O alfabeto da Língua de sinais apresentada por Pablo Bonet em seu livro Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos	34
Figura 4 - Estátua de Thomas Gallaudet e Alice Cogswell na University Gallaudet.....	40
Figura 5 - Experiências realizadas com pessoas surdas, na tentativa de fazê-las ouvir	44
Figura 6 - Congresso de Milão	48
Figura 7 - Configurações de mãos.....	61
Figura 8 – Estrutura das Sentenças.....	96
Figura 9 – Estrutura das Frases	97
Figura 10 - Exemplo ordem canônica SVO	103
Figura 11 - Exemplo ordem não canônica OSV e SOV	103
Figura 12 - Exemplo ordem não canônica OSV e SOV	104

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Método oral e o Método Sinalizado	45
Quadro 2 - Categorias do parâmetro movimento na Língua de Sinais Brasileira	62
Quadro 3 - Locações.....	63
Quadro 4 - Expressões não manuais da Língua Brasileira de Sinais.....	65
Quadro 5 - Distribuição da ordem das sentenças na LSB	102
Quadro 6 - Quadro do texto 1 produzido pelo surdo.....	142
Quadro 7 - Quadro do texto 2 produzido pelo participante surdo.....	148
Quadro 8 - Quadro do texto 3 produzido pelo surdo.....	151
Quadro 9 - Quadro do texto 4 produzido pelo surdo.....	154
Quadro 10 - Quadro do texto 5 produzido pelo surdo.....	160
Quadro 11 - Quadro do texto 6 produzido pelo surdo.....	161
Quadro 12 - Posição de competência dos participantes desse estudo	171

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Definição dos códigos sinalizados pelos monges.....	27
Tabela 2 - Demonstrativo das análises dos dados retirados dos textos dos surdos participantes deste estudo	137
Tabela 3 - Tabela Individual - S1	138
Tabela 4 - Tabela Individual – S2	138
Tabela 5 - Tabela Individual – S3	139
Tabela 6 - Tabela Individual – S4	139
Tabela 7 - Tabela Individual – S5	140
Tabela 8 - Tabela Individual – S6	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A LÍNGUA DE SINAIS: UM SISTEMA LINGUÍSTICO LEGÍTIMO	19
1.1 OS PERÍODOS HISTÓRICOS QUE MARCARAM A EVOLUÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAIS	20
1.1.1 A comunicação sinalizada dos monges nos mosteiros	24
1.1.2 Os monges e o alfabeto manual	30
1.1.3 Pedro Ponce de Leon (1453-1789)	32
1.1.4 Juan Pablo Bonet (1607)	33
1.1.5 Charles Michel De L'Épée (1750)	35
1.1.6 Thomas Gallaudet (1814)	39
1.2 A SOMBRA DO ORALISMO	42
1.3 O CONGRESSO DE MILÃO (1880).....	45
1.4 A LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL	49
1.5 ERNEST HUET: O PRIMEIRO PROFESSOR SURDO NO BRASIL	50
1.6 INES: A PRIMEIRA ESCOLA DE SURDOS NO BRASIL.....	51
1.7 A FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO TOTAL	54
1.8 LÍNGUA DE SINAIS COM STATUS DE LÍNGUA: UMA CONQUISTA	56
1.9 LIBRAS: UMA LÍNGUA NATURAL	59
2 BILINGUISMO: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM): UM PERCURSO NECESSÁRIO	67
2.1 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM) NA PERSPECTIVA GERATIVISTA	69
2.2 AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PELO SURDO	76
2.2.1 Período pré-linguístico	77
2.2.2 Estágio de um sinal	78
2.2.3 Estágio das primeiras combinações	79
2.2.4 Estágio de múltiplas combinações	80
2.3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM) PELO SURDO EM DIFERENTES CONTEXTOS	82

2.3.1 Contexto familiar e clínico.....	82
2.3.2 Contexto escolar.....	88
2.4 BILINGUISMO: DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA À PERFORMANCE.....	92
2.5 PADRÃO DA ORDEM DAS PALAVRAS PORTUGUÊS/LIBRAS.....	99
2.6 A ESCRITA DO PORTUGUÊS PELO SURDO	105
3 PROCEDIMENTOS E ANÁLISES.....	112
3.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	118
3.2 OS SUJEITOS SURDOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO	119
3.3. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS.....	121
3.3.1. Organização de datas e explanação da proposta de trabalho	121
3.3.2 Questionário	122
3.3.3 Perfil dos sujeitos participantes	125
3.3.4 Produção da escrita	131
3.3.5 Categorias de análise.....	133
4. ANÁLISE DOS DADOS	136
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA	136
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA	141
4.2.1 A competência do surdo acerca da escrita na ordem canônica básica da L2.....	141
4.2.2 Considerações acerca das análises com base nas respostas dos questionários	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda questões relativas à aquisição de uma segunda língua pelo surdo, sendo esta a língua portuguesa. Em substituição à expressão “língua materna”, opta-se por falar em “primeira língua” (L1) – que, no caso dos sujeitos aqui envolvidos, consiste na Língua de Sinais –, uma vez que se tem como foco trabalhar com aspectos históricos e teóricos implicados nos estudos linguísticos acerca da aquisição da primeira língua (L1) e da segunda língua (L2) pelos surdos.

Há muito tempo, pesquisadores da linguística aplicada vêm se dedicando ao estudo de teorias que possam descrever o processo de aquisição da L1 e da L2. Essas teorizações são importantes, especialmente porque auxiliam as atividades de descrição dessas línguas em uso, considerando, ainda, a linguagem como uma ferramenta simbólica comum a todos os falantes de uma determinada língua.

O uso da língua a coloca como um importante meio para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre os sujeitos de uma sociedade. Da mesma forma que as pessoas ouvintes se comunicam e se relacionam por meio da sua língua, o surdo deve ser capaz de interagir em sociedade através de uma língua natural. Diante disso, este estudo visa a observar a modalidade escrita da língua portuguesa como L2 pelo surdo, a fim de compreender os fenômenos que ocorrem para que esse processo se concretize.

A Língua de Sinais é uma língua natural, plenamente desenvolvida, que assegura uma comunicação completa e integral. Assim, sabe-se que uma primeira língua – trate-se de uma língua oral, no caso dos ouvintes, ou de uma Língua de Sinais, no caso dos surdos –, adquirida com normalidade, estimulará em grande medida a aquisição de uma L2 (QUADROS; KARNOPP, 2004). Por isso, busca-se compreender o texto dos surdos, perseguindo as marcas estruturais de língua projetadas em sua produção, com sua maneira singular, construída com base numa representação do mundo e das experiências, relacionada à escrita na L2 e que traduz as suas ideias muitas vezes em uma estruturada fragmentada. Cabe observar que tal fragmentação possivelmente ocorra devido a uma tentativa de escrever dentro das normas exigidas pelo português, ou pelo fato de estarem utilizando a estrutura da L1 para as construções.

O tema desenvolvido centra-se no processo de aprendizagem da L2 pelo surdo na perspectiva da teoria gerativista sobre a linguagem, atentando para a aquisição da L1 e da L2. Tal escolha está em consonância com o objetivo geral deste estudo, que consiste em descrever

e analisar o processo de escrita da L2 pelo surdo, observando como ele utiliza a estrutura do português em sua produção. Para tanto, são propostos alguns objetivos específicos: proceder a um estudo histórico-cronológico sobre a Língua de Sinais; empreender um percurso teórico sobre o gerativismo de Chomsky; acrescentar aos estudos linguísticos considerações sobre a Língua de Sinais, mostrando a sua importância como L1 e como meio de acesso à L2, para a inclusão do surdo no universo linguístico escrito.

A motivação para a escolha do tema reside na experiência profissional da pesquisadora com a Língua de Sinais nos últimos anos em Passo Fundo, a qual teve início em 2005, depois de finalizar um curso básico de Libras, ministrado por uma professora surda. Aliás, foi essa professora surda quem a motivou a seguir esta profissão, tendo, de certa forma, participação especial na sua constituição como profissional. Assim que terminou o curso de Libras, a certeza de que não queria parar acompanhava a pesquisadora, conduzindo-a a buscar mais conhecimentos sobre como trabalhar com as pessoas surdas, e um dos requisitos para interagir em meio a eles era ter fluência na Libras, isto é, ter conhecimento do uso e da função dessa língua, para, então, poder estabelecer uma interação comunicativa face a face com os surdos.

A pesquisadora seguiu, assim, em busca de mais conhecimento sobre a cultura e a língua dos surdos, desenvolvendo a fluência na Libras por meio de trabalho voluntário no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Neeja), onde os surdos estudavam, trabalhando como tradutora/intérprete de Libras. Em seguida, iniciou um curso de pós-graduação na área da tradução/interpretação e docência em Libras. Depois disso, foi contratada como intérprete pela Associação de Pais e Amigos dos surdos (Apas), para trabalhar com os surdos incluídos em uma escola estadual da rede regular de educação, como intérprete de Libras. Logo depois, também foi contratada pela Universidade de Passo Fundo (UPF), com a mesma função, para atuar com os surdos em diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Desse modo, passou a ter um contato maior com a cultura e a L1 dos surdos. Assim que começou a ter conhecimento da cultura dos surdos e também da sua língua, passou a perceber que, tanto na escola como na universidade, os surdos tinham muitas dificuldades em ler e escrever. Mesmo tendo um tradutor/intérprete de Libras para traduzir todas as situações de texto falado ou escrito em sala de aula, ao surdo ainda não era garantida uma compreensão do conhecimento.

A Libras para o surdo é um instrumento que deve servir para ajudá-lo a adquirir o conhecimento. Por isso, é importante que o contexto em que está inserido seja pensado de forma que ele aprenda, isto é, deve-se pensar em planejamentos que contemplem uma

metodologia visual. No entanto, no dia a dia de seu trabalho, a pesquisadora pôde constatar que os surdos não conheciam a estrutura da L2, e isso era algo que lhes gerava muito desconforto. O cenário evidenciava um docente que não tinha qualquer conhecimento sobre a cultura e a língua do surdo e, por essa limitação, acreditava que a escrita do seu aluno era totalmente defeituosa. Essa crença, fruto da compreensão de que, pelo fato de ser surdo, ele jamais poderia escrever o português corretamente, revelava uma visão patológica desse indivíduo. Além disso, percebia-se um surdo totalmente imerso em um conflito entre duas línguas de modalidades diferentes, Libras e português, as quais era necessário dominar para dar conta de aprender, interagir e comunicar-se em seu contexto. O português é a língua oficial do país, portanto, torna-se crucial que o surdo a domine para estar em meio à sociedade como indivíduo protagonista de suas próprias experiências escolares ou acadêmicas.

No entanto, a inquietação da pesquisadora se voltava ao seguinte questionamento: como um surdo adquire a Língua de Sinais e, a partir disso, a usa para adquirir uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa? Tal indagação, que se coloca como problema desta pesquisa, a motivou a realizar estudos mais precisos sobre a aquisição da L1 e, especificamente, sobre a aprendizagem da L2 pelo surdo.

Diante dessa breve justificativa da escolha do tema que ora se apresenta, acredita-se que um aprofundamento teórico sobre as bases históricas da Libras e sobre a teoria gerativista, no que se refere à aquisição da língua(gem), ajudará a entender, com maior clareza, o processo de aquisição da segunda língua pelo surdo, bem como o “delicado” processo de construção da sua linguagem: a oralização pela Libras.

Após essa explanação, aborda-se o processo de escrita da L2 pelo surdo, tomando como base a perspectiva gerativista de Chomsky (1978). Na análise, observa-se a condição de sujeito fluente e de sujeito não fluente, a partir da produção de um texto dissertativo no português, cujo padrão é fazer uso da estrutura gramatical dessa língua. Fiz-se um recorte das construções básicas das frases do português SVO, esclarecendo-se a diferença entre a competência linguística e a performance dos sujeitos em relação a sua escrita na L2. Percebe-se a distinção entre textos claros e textos ilegíveis que remetem à exposição contextual desse sujeito em relação à L1 e à L2, explicando os fenômenos que envolvem uma aprendizagem tradicional em contraponto a uma aprendizagem na perspectiva bilíngue. Acredita-se que a discussão sobre as línguas a que o surdo está exposto – a Libras como L1 e o Português como L2 – e a forma como se conduz o ensino de ambas poderá apontar algumas das dificuldades de escrita da língua portuguesa percebidas pelo surdo em suas práticas do cotidiano. Para tanto, confronta-se a noção estereotipada de surdo incapaz de aprender o português – aquela

que, via de regra, o professor julga verdadeira, reforçando a ideia de indivíduo deficiente, limitado – com a visão adequada do surdo como um sujeito capaz, autônomo e independente.

Este estudo consiste em uma pesquisa empírica de cunho exploratório e descritivo, empreendida por meio de abordagem quanti-qualitativa, envolvendo seis professores surdos da Apas de Passo Fundo. Para a coleta de dados são utilizados dois instrumentos. O primeiro se refere a um questionário contendo 12 perguntas abertas e semiabertas sobre a aquisição da Libras e a aprendizagem do português pelo surdo. O segundo consiste na produção textual dos participantes, com base na qual se busca verificar como os surdos se expressam na modalidade escrita da língua portuguesa. A produção textual diz respeito a seis textos produzidos conforme orientação dada aos participantes, a ser descrita mais adiante, em momento oportuno. Para as análises, os participantes surdos são categorizados como sujeito 1, sujeito 2, sujeito 3, sujeito 4, sujeito 5 e sujeito 6.

Após sucessivos recortes em busca de estruturas linguísticas que obedecessem a uma ordem básica das palavras nas frases do português, uma vez que este estudo focaliza o processo de aprendizado da L2, elaborou-se um dispositivo de análise que possibilita uma interpretação segundo o procedimento metodológico teórico-empírico. Para tanto, relacionam-se os saberes que constituem a competência linguística de um sujeito com a forma como esses saberes são colocados em prática, isto é, a performance, sendo esse o critério empregado para a definição de sujeito surdo fluente e sujeito surdo não fluente na L2, bem como para desmitificar a visão escolar e social do surdo como um sujeito incapaz. Justifica-se, ainda, a escolha do *corpus* para fundamentar a análise sobre a escrita do surdo e para a definição da questão metodológica pela ocorrência de frases na ordem canônica SVO e pelo surgimento de frases na ordem não canônica, os quais indicam uma variação na sequência das palavras na escrita dos surdos.

Sem antecipar os resultados obtidos, ressalta-se que os depoimentos presentes nas respostas ao primeiro instrumento representam a tentativa de definir ou justificar o aprendizado da escrita da L2. É preciso desmitificar a concepção de que o surdo não aprende a língua portuguesa por causa da surdez, ignorando a sua cultura e, principalmente, a sua língua. Tanto é assim que, quando questionado sobre o que realmente influencia no aprendizado da língua portuguesa, ele aponta a necessidade de o professor considerar essas bagagens. Embora o surdo tenha muitas dificuldades em aprender o português como L2, quando exposto a um contexto motivador, certamente, ele ultrapassa essa barreira e vence o estereótipo de incapaz de aprender uma segunda língua.

Retomar a questão dos conteúdos é importante não apenas porque a aprendizagem do português como segunda língua pelo surdo revela-se como um compromisso ou dever seu para comunicar-se no universo social, ou porque a língua portuguesa constitui a língua majoritária; é imprescindível porque ele é oriundo de uma cultura diferente, usuário de uma língua também diferente. A designação de linguagem é muito vasta, ou seja, engloba tudo o que pode ser considerado comunicação, atribuindo uma significação, e mesmo que um sujeito não esteja se comunicando com outro, ela continua presente, pois é esta que constitui o pensamento. Fala-se aqui de aquisição e de aprendizagem, por se tratar de um processo natural e consciente de apropriação do conhecimento, sem necessidade de um mecanismo formal de ensino. Salienta-se que o cérebro é o centro de controle de muitas das atividades voluntárias e involuntárias do nosso corpo, mas também responsável por nosso pensamento, nossa memória, emoção e linguagem. Por conseguinte, o texto é concebido como um produto da língua(gem), por meio do qual se pode expressar ideias e se comunicar, evidenciando a relação da língua com o pensamento.

Para o alcance dos objetivos, este estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se um panorama histórico e cronológico da constituição da Língua de Sinais, relatando como surgiu, bem como as etapas de sua constituição no mundo e no Brasil.

No segundo capítulo, apresentam-se considerações acerca dos estudos sobre aquisição da linguagem, L1 e aprendizagem de L2, evidenciando a teoria gerativista de Chomsky. O objetivo, nesta seção, é entender o processo de aquisição de uma L2, a partir de uma L1, no caso, a Libras, tomando como falante dessas línguas um surdo.

No terceiro capítulo, procede-se à análise de instrumentos aplicados ao surdo sobre a aquisição da L1 e aprendizado da L2. A metodologia utilizada está descrita nesta mesma seção, apresentando os procedimentos metodológicos e a análise do *corpus* que se entendeu suficiente para uma reflexão inicial sobre as questões envolvidas nesse processo.

Com a análise realizada, procura-se, nas considerações finais, apontar alguns resultados sonhados e alguns resultados alcançados. O primeiro abarca a expectativa de que todos os surdos participantes do estudo estejam na condição de bilíngues fluentes, esperando-se encontrar um nível de performance satisfatório sobre a escrita da L2. Afinal, todos são professores de Libras e possuem ampla formação e trajetória profissional, sendo alguns, até mesmo, alfabetizadores de crianças surdas.

Assim, as considerações finais do estudo são feitas no sentido de que ainda é preciso aperfeiçoar o ensino do português escrito como L2 para surdos. Por mais que tenhamos trabalhado com professores surdos adultos, fluentes na Libras, graduados, especialistas,

mestres, sendo expostos ao português escrito a todo instante, essa língua continua sendo para eles uma incógnita. As análises mostram que os professores surdos, em sua maioria, ainda não estão na condição de fluente na escrita da língua portuguesa, e a dúvida é: por que isso acontece, se todos se dizem surdos bilíngues? Sendo assim, não deveriam saber realizar uma performance adequada nas suas expressões usando a competência linguística da língua portuguesa como L2?

Certamente, essas questões não deixam de ser polêmicas no universo escolar, acadêmico e social, em que o surdo está protagonizando alguma situação, como na sala de aula, por exemplo, ao realizar uma redação, ao escrever no quadro, ao redigir uma carta ou um bilhete. As análises apontam alguns fatores contextuais para um aprendizado da L2 mais próximo do ideal pelo surdo. Entre tais fatores estão a afinidade com a língua e o interesse em aprendê-la. E tudo isso está ligado à forma como os surdos estão sendo expostos ao português e à maneira como o professor trabalha essa língua em sala de aula. Nesse sentido, será possível planejar um ensino de língua adequado para os surdos sem que haja um conhecimento da cultura e da língua dessas pessoas?

Pensar que os surdos desenvolvem a língua portuguesa de forma natural, como se fosse a primeira língua, simplesmente por fazerem parte de um país em que esta é majoritária entre as pessoas, revela-se um grande equívoco. Na verdade, é preciso avaliar que o surdo é parte da sociedade que constitui o Brasil, porém utiliza a Libras como primeira língua, e é através dela que vai significar os objetos ao seu redor e, especialmente, construir a competência em uma L2, o português.

1 A LÍNGUA DE SINAIS: UM SISTEMA LINGUÍSTICO LEGÍTIMO

[A Língua de Sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para o qual, na comunicação, uns com os outros, e como um modo de atingir com facilidade e rapidez, a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte conceberam um substantivo à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível conceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre a moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que elas têm sobre o surdo. Enquanto houver duas pessoas surdas na face da terra, e elas se encontrarem, serão usados sinais.

J. Schuyler Long
Diretor da Iowa School for the Deaf
The Sign Language (1910)

Este capítulo trata sobre as seguintes questões: como surgiram as Línguas de Sinais? Quem são os responsáveis pelo seu surgimento? Como ocorreu a convenção das Línguas de Sinais? Para responder a essas questões, faz-se necessário retomar alguns acontecimentos históricos, mapeando uma trajetória constituída de movimentos e lutas constantes das comunidades surdas apresentadas por meio de uma linha do tempo dividida nos períodos denominados *idade antiga*, *idade média*, *idade moderna* e *idade contemporânea*, sucedendo, em cada etapa histórica, um processo de aperfeiçoamento dos sinais para uma língua estruturada legítima. Sendo assim, entende-se que escrever a história não é, necessariamente, pormenorizar tudo o que aconteceu, mas organizar os acontecimentos de forma que os fatos que constituíram a origem e o progresso das línguas de sinais possam ser compreendidos, conforme o tempo e suas divisões.

Assim, parte-se de um panorama investigativo, a fim de verificar como a história descreve o princípio e a evolução das línguas de sinais, bem como os acontecimentos que as difundiram como uma língua sólida. Portanto, procede-se a uma retrospectiva histórica, com a finalidade de entender os aspectos que contribuíram para a evolução das referidas línguas, retomando o marco histórico dos mecanismos que serviram de base para a origem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua utilizada pelas pessoas surdas brasileiras. A fim de alcançar uma compreensão mais precisa sobre a evolução das línguas de sinais, apresenta-se nas próximas seções uma contextualização histórica, analisando de que modo se deu esta evolução.

1.1 OS PERÍODOS HISTÓRICOS QUE MARCARAM A EVOLUÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Neste capítulo, mencionam-se algumas versões históricas da origem das línguas de sinais. Esses registros são procedentes de estudos sobre a história das línguas de sinais com base nas experiências educacionais do indivíduo surdo. Isso pode ser percebido pelo que diz a estudiosa Perlin (2002, p. 16):

A história dos surdos é conhecida pela história da educação, e a história da educação de surdos foi sempre contada pelos ouvintes. É natural que muitos surdos tenham se apropriado dela como se fossem verdades absolutas, e as tenham absorvidos exatamente como lhes foi dito, isto é, que eles eram deficientes, menos validos, incapazes [...].

Nessa passagem, observa-se que a história sobre as línguas de sinais está relacionada, desde o princípio, à educação de surdos, sendo impossível tratar de um assunto sem, necessariamente, mencionar o outro. Assim, é possível pensar que as experiências educacionais reportadas aos surdos revelariam o modo como estes adquirem o conhecimento, uma vez, que, por meio de experiências visuais, foi se percebendo a necessidade de evoluir para uma língua sinalizada, pela qual os surdos pudessem interagir e comunicar-se com o meio.

A evolução das línguas de sinais foi registrada por pessoas que ouvem (ouvintes), e não por seus verdadeiros protagonistas, os surdos. Pelo que consta na história (1880), os surdos eram seres considerados incapazes pela sociedade, razão pela qual não tiveram a oportunidade de registrar os fatos com as suas palavras, com os seus sentimentos, com a sua crítica, com a sua percepção ou com o seu ideal.

Segundo Santana e Bergamo (2005, p.2) “os surdos sempre foram ‘historicamente estigmatizados, considerados de menor valor social’, pois ‘faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem oral e suas virtudes cognitivas. Diante disso, os surdos eram humanamente inferiores’”. Assim, os surdos sempre foram pessoas submissas aos ideais de uma sociedade opressora, que os rotulava como seres inferiores, por não estarem dentro dos padrões da “perfeição”. Em vista disso, tinham de provar a posse de algumas características naturais ao ser humano, tais como “sanidade mental”, “capacidades”,

“expressão”, “emoção” ou “sentimentos”. Esses fatores lhes foram impostos pela superstição ou ignorância de uma sociedade tirana (476 dC).

Moura (2000) relata que na *Idade Antiga* (476 d.c), na Grécia, mais precisamente em Esparta, a cultura era marcada pela beleza e pelo corpo perfeito, em que o ideal era um homem forte e saudável. Do ponto de vista social, as pessoas dotadas de algum tipo de deficiência não poderiam viver, exatamente pelo fato de não terem o corpo perfeito. Sendo assim, naquela época, era natural matar as pessoas que não atendiam a esse padrão, a fim de evitar-lhes o constrangimento de carregar sua carapaça defeituosa. Diante desse pensamento, Berthier (1984, p. 165) relata que:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou deformada: “A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma tradição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar”.

Dessa forma, as crianças recém-nascidas eram analisadas por um grupo de anciãos, os quais eram responsáveis por diagnosticar a presença de deficiências capazes de comprometer os padrões de perfeição da sociedade. Caso a criança apresentasse alguma anormalidade, como se considerava a surdez, era condenada à morte, geralmente jogada em rios ou rochedos, ou mantida viva, mas escravizada em serviços braçais de forte esforço.



Figura 1 - A imagem mostra pessoas surdas condenadas a morte por ser considerado um “ser imperfeito” pela a sociedade

Fonte: FISCHER; LANE, 1993, p.20.

Levy e Simonetti (1999) explicitam que o surdo, na *Idade Média* (476-1453), era considerado um ser incapaz, pelo fato de não ter a audição. A condição da surdez caracterizava-o como uma pessoa vaga, sem capacidade de comunicação, que, portanto, não poderia se relacionar socialmente.

Nesse sentido, Sacks (1998, p. 29) afirma:

A situação das pessoas com surdez pré linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e, portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, excetos nas grandes cidades, até mesmo na comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade pouco mais do que imbecis – a sorte do surdo era evidentemente medonha.

Conforme a acepção acima, a visão da sociedade sobre os surdos restringia-se em estabelecer critérios, limitando sua vida social. Leis foram criadas pela sociedade, com a finalidade de negar ao surdo o direito de receber a comunhão na igreja católica ou de

participar na divisão de herança da sua família. Havia, também, um decreto bíblico que ordenava que duas pessoas surdas não poderiam se casar, uma vez que não teriam condições de confessar-se a Deus. Assim, em razão desse pensamento, sofriam tratamentos indignos, de rejeição, por parte da sociedade e da própria Igreja.

De acordo com Lima (2004, p. 15),

Essa impossibilidade de pensar, porque não falava, tornava o surdo um sujeito incapaz de ser educado, pois ele não conseguia se expressar oralmente ou, até mesmo demonstrar aquilo que sentia a outrem. Em uma palavra, um “não humano”. Fardo pesado que deveria ser conduzido por toda a vida.

Conforme expressa o trecho, a falta da audição trazia grandes prejuízos morais para os surdos, enfatizadas pela forte filosofia religiosa da época, que levava a sociedade a perceber o surdo como um indivíduo imoral. Afinal, se não utilizava a fala, como ele poderia se comunicar com Deus? Por não ouvir e não falar, o surdo vivenciava uma verdadeira ruptura com a sociedade, a qual tinha como crença que a fé provém da possibilidade de comunicar-se com o ser supremo, ou seja, de ouvir sua palavra.

Desse modo, as almas dos surdos estavam condenadas, sem qualquer possibilidade de salvação. Conforme Sacks (1998, p. 28, grifo do autor): “o *status* ‘sub humano’ dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como o único e verdadeiro modo como o homem e Deus podiam falar (no princípio era o verbo)”.

Assim, vários rótulos foram impostos sobre os surdos pela sociedade. Essa concepção origina-se de uma influência religiosa que levava a percebê-los como pessoas castigadas pelos Deuses, como seres incapazes, não educáveis, doentes, coitadinhos, dignos de sentimentos como pena e compaixão.

Skliar (1999, p. 55) relata que “[...] Os surdos são vistos como figuras frias desprovidas de definição cultural. Admitidos como tipo incapaz, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada, arrastando-se pela sombria incoerência de nossos dias”. A visão da sociedade sobre o indivíduo surdo era, de fato, constituída por uma concepção de estereótipo que o percebia como um ser completamente ineficiente e incapaz de conviver e relacionar-se socialmente em meio à humanidade. Pelo fato de não ouvir e de não falar, por ser, portanto, desprovido de

comunicação, ele jamais seria digno de ter uma identidade própria e uma vivência em meio à sociedade como um cidadão igual a qualquer outra pessoa.

Entretanto, ainda na idade média (476-1453), foi sendo percebido o surgimento de uma “comunicação silenciosa”¹, utilizada pelos religiosos da época, que viviam em mosteiros², já que precisavam trabalhar e não podiam perder tempo conversando. Anos mais tarde, a comunicação silenciosa utilizada pelos monges, serviria de base para a evolução de uma língua sinalizada, por meio da qual os surdos iriam se comunicar e interagir com o meio social, levando a sociedade a percebê-los como seres capazes. Verifica-se, na próxima seção, como se deu a influência religiosa para a evolução das línguas de sinais.

1.1.1 A comunicação sinalizada dos monges nos mosteiros

Banham (1991) relata que, no século IV d.C, havia nos mosteiros uma cultura denominada monástica³, a qual era constituída por vários costumes e critérios religiosos, entre os quais havia um chamado “votos de silêncio”⁴: “Fecha a boca e abre o ouvido, limita a palavra e abre o ‘sentir’, protege o rumor e gera ‘rumores’, transfere o centro e se reposiciona sobre as soleiras, no confim para oferecer o olhar ao ausente, ao mistério, ao que não é visível” (FIORENTINO, 2003, p. 16-17). Assim era o exercício que os noviços, ao integrarem a vida religiosa, precisariam praticar, com base na crença de que a interação com o mundo contaminava a alma e que o silêncio tinha por objetivo purificá-la.

¹Além de meditação e oração, os mosteiros também eram espaços de trabalho, e por isso surgiu uma comunicação silenciosa entre os monges, necessária para o desempenho das várias atividades para subsistência de todos; constituiu-se numa linguagem de sinais manuais (REILY, 2007).

² Os mosteiros eram espaços de oração e reflexão, de silêncio, paz e penitência (REILY, 2007).

³ As comunidades monásticas eram autossuficientes, e por isso acolhiam não apenas noviços, mas também artesãos e trabalhadores capacitados em toda esfera necessária para a sobrevivência básica, dentro dos padrões de simplicidade daquela opção de vida. À medida que os mosteiros cresciam, foi preciso estabelecer regras de convivência e trabalho, já que no início os agrupamentos se localizavam em áreas distantes e inacessíveis, muitas vezes inóspitas. Os dois movimentos monásticos (oriental e ocidental) seguiam regras que instituíam o *voto do silêncio*, coerente com os objetivos de promover a oração e reflexão (REILY, 2007, p. 19, grifo do autor).

⁴ O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno (Igreja oriental) no século IV d.C., era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa, como se vê no texto da regra (REILY, 2007, p. 19).

No que se refere aos votos de silêncio, transcreve-se o registro de um documento de São Basílio Magno⁵, destacado na obra da estudiosa Reily (1997, p. 06)

É bom para os noviços também a prática do silêncio. Se dominam a língua, darão simultaneamente boa prova de temperança. Com o silêncio aprenderão junto dos que sabem usar da palavra, com concisão e firmeza, como convém perguntar e responder a cada um. Há um tom de voz, uma palavra comedida, um tempo oportuno, uma propriedade no falar, peculiares e adequados aos que praticam a piedade. Não os aprende quem não tiver abandonado aquilo a que estiver acostumado. O silêncio traz consigo o esquecimento da vida anterior, em consequência da interrupção, e proporciona lazer para o aprendizado do bem. Assim, a não ser por questão especial atinente ao bem da própria alma, ou por inevitável necessidade de um trabalho em mãos, ou por negócio urgente, guarde-se o silêncio, excetuada é claro, a salmo dia.

Os monges tinham como regra não infringir a prática dos votos do silêncio, o que os levava a permanecer por longos períodos sem comunicar-se oralmente. Porém, em virtude das atividades diárias nos mosteiros, assim como o trabalho no campo, houve a necessidade de estabelecer entre eles uma comunicação sem desrespeitar o silêncio. Devido a essa necessidade, os monges passaram a praticar uma comunicação silenciosa, constituída de uma linguagem sinalizada por meio das mãos.

De acordo com Reily (1997, p. 18),

[...] o homem inventou as linguagens – sistemas de reprodução criados conforme a necessidade que se mostrava presente. Sistemas verbais, com estruturação bastante complexa e convencionalizada, como as línguas faladas ou as línguas de sinais; sistemas não verbais, igualmente complexos, mais polissêmicos, como a música e o desenho. A modalidade linguística será visual, sonora, corporal, gráfica ou até digital – isso vai depender de quem está significando o que para quem, por quais razões e em quais circunstâncias.

⁵ Nasceu em 329 na Caesarea, na Moderna Turquia. Ele nasceu nobre e ainda jovem já era notável como organizador de resgate das famílias durante as várias pragas e fome da época. Estudou em Constantinopla e era amigo de São Gregório de Nazianus. Dirigiu uma escola de oratória e leis na Caesarea. Fundou mosteiros e escreveu regras para serem seguidas pelos monges no deserto. Ele é considerado o fundador do monasticismo oriental tal qual São Benedito de Nursia é o fundador do monasticismo ocidental. Entretanto São Basílio não permitia extrema austeridade e muito jejum porque julgava que era necessário força para trabalhar, o que julgava de extrema importância. Também expressava sua preferência por uma vida na comunidade em vez de uma vida de eremita, argumentando que a vida do cristão era de amor mutuo e servir o próximo e a sua comunidade. Assim as suas regras eram flexíveis e permitiam a fundação de hospitais, escolas e hotéis para monges em viagem e casas para os monges que trabalhavam. Foi nomeado Arcebispo da Caesarea e dizia missa e pregava para multidões duas vezes ao dia. Foi indicado Doutor da Igreja e Pai da Igreja Grega. Faleceu em 14 de junho de 379 de causas naturais. É o padroeiro da Rússia, e dos administradores de hospitais. Na arte litúrgica da Igreja é representado com uma pomba ou com um fogo sobrenatural ao seu lado (SÃO BASÍLIO, 2012).

Essa linguagem sinalizada passou a ser praticada entre os monges, tornando-se oficial nas práticas monásticas. Tempos depois, a referida comunicação sinalizada incentivaria o monge Pedro Ponce de Leon⁶ (1520) e o abade Michel L’Epee⁷ (1750) considerados uns dos principais personagens da história da educação de surdos, por terem realizado estudos mais profundos sobre a comunicação sinalizada.

De acordo com Reily (1997) e Banham (1991) a linguagem sinalizada entre os monges está registrada em um documento denominado *Monasteriales Indicia*, o qual abrange 127 sinais monásticos. Segundo a edição de Banham (1991), o documento inclui como exemplos cinco desenhos baseados nas ilustrações medievais que compunham o livro. Com vistas a esclarecer essa ideia, Banham estabelece uma definição dos códigos sinalizados pelos monges, de acordo com os objetos do contexto monástico – por exemplo, missas, trabalho no campo, ceias religiosas, batismos – e com a categoria dos objetos expostos nesse contexto.

No quadro abaixo, podemos visualizar alguns registros da listagem da *Monasteriales Indicia*:

⁶ Nascido em 1520 e sepultado em 1584 em San Salvador, em Òn, na Espanha, é considerado o primeiro professor de surdos na história da educação especial. Seu trabalho serviu de base para vários outros educadores posteriores a ele (MOURA, 2000).

⁷ Criador de um método empregado na educação de surdos, denominado de “sinais metódicos”. A justificativa para a criação desse método se deu pelo fato de que L’Epée acreditava que a língua de sinais utilizada pelos surdos era incompleta, devendo ser melhorada e universalizada. Seu método consistia em conservar o “núcleo central dos gestos”, utilizados por seus alunos, adicionando, porém, a esses gestos outros sinais para designar objetos, qualidades, fatos ou situações. No entanto, como seu principal objetivo era o ensino da língua francesa, não se deu por satisfeito, criando uma série de sinais que não existiam na codificação gestual, referentes a preposições, artigos, tempo verbal e pessoa, entre outros (SKLIAR, 1997).

Tabela 1 - Definição dos códigos sinalizados pelos monges

Contexto ou categoria	Exemplos	Quantidade
1. Ofícios religiosos	Abade, sacristão, mestre	12
Exemplo: “5. O sinal para mestre , que cuida das crianças, é que se coloca os dois dedos perto dos olhos e ergue-se o dedo mínimo.”		
2. Pessoas leigas	Rei, leigo	4
Ex.: “126. O sinal para leigo é que se pega no queixo com toda a mão, como se estivesse pegando na barba.”		
3. Missa e objetos de uso religioso	Igreja, cruz grande, cruz pequena, vela	23
Ex.: “35. Quando quiser uma cruz grande , coloque o dedo sobre o dedo direito e ergue o polegar.”		
4. Literatura religiosa	Bíblia, a regra, pequena martiriologia	11
Ex.: “45. Quando quiser uma martiriologia pequena , então movimente sua mão e coloque o indicador sobre a garganta, e erga o dedo mínimo.”		
5. Ações	Levantar, sentar, querer	6
Ex.: “40. Se quiser que ele se sente , vire [a mão] para baixo e deixe-a abaixar um pouco.”		
6. Refeitório	Refeitório, guardanapo, faca, tigela	11
Ex.: “49. Se quiser indicar qualquer coisa pelo sinal de refeitório , então coloque os três dedos como se estivesse colocando alimento na boca.”		
7. Alimentos e bebidas	Pão, queijo, vinho, chá de ervas...	28
Ex.: “54. Quando quiser pão , então junte os dois polegares, e os dois dedos indicadores um contra o outro diante de si.”		
8. Dormitório	Dormitório, cobertor	4
Ex.: “89. Quando quiser um cobertor , então movimente sua roupa e coloque a mão na bochecha.”		
9. Vestimentas	Chinelos, meia	11
Ex.: “101. Se quiser uma camisa , pegue a manga nas mãos e movimente-a.”		
10. Higiene	Privada, água, lavar cabelo	7
Ex.: “97. Se precisar de água , então faça como se fosse lavar as mãos.”		
11. Instrumentos	Tesouras, vara, flagelo, régua, pena...	10
Ex.: “117. O sinal de uma pena é que se juntam os três dedos como se estivesse segurando uma pena, abaixe-os e movimenta os dedos, como se fosse escrever.”		

Fonte: REILY, 1997; REILY, 2007, p. 19.

Observa-se, nessa lista, a forma como os monges definiam a comunicação silenciosa por meio das mãos. Pode-se verificar que os sinais eram articulados com base na realidade cultural monástica da época e por categoria. Por exemplo: o registro sinal nº2 ex.5 para **mestre**, era necessário posicionar os dois dedos em frente aos olhos, assim sugerindo uma função de cuidar ou de educar as crianças. Reily (1997) e Banham (1991) salientam ainda, que existem outras listas que podem ser encontradas nos livros de liturgia do mosteiro de Cluny, registrados por dois monges, chamados Bernhard e Udalrich, no ano de 1075 e 1083.

Como ressalta Martins (1987, p. 60),

[...] o emissor pode simbolicamente transformar parte de seu próprio corpo em objeto e agir sobre ele em mímica. Assim, "Se você quiser leite, então alise seu dedo esquerdo com sua mão direita como se você estivesse tirando leite". Em outras palavras, o leite se tornou a teta da vaca. Isso, então, é um tipo de semiótica metafórica.

É importante esclarecer que o fenômeno da linguagem sinalizada entre os monges não se caracteriza como um sistema linguístico, ou uma língua convencional, visto que a linguagem referida é parte de um conjunto de símbolos, tendo tão somente a função de substituir a língua oral, integrando-se ao processo de comunicação entre os monges, uma vez que não era permitido utilizar a fala como comunicação.

Barley (1987 p. 62-63, grifo do autor) aponta que

[...] haverá sempre uma brecha entre o sentido total **significado** e o sentido total **interpretado**. É como se houvesse maior conteúdo sendo recebido do que de fato fora transmitido. A diferença, claro, é fornecida pelas estruturas cognitivas e pelo conhecimento efetivo do receptor. Como a maioria dos sinais com que estamos lidando são grandemente motivados externamente, esse elemento consiste principalmente em limitar o campo de aplicação dos sinais. [...]. O contexto estreito do mosteiro e o seu conhecimento do mesmo é que são invocados pelo receptor. Isso lhe permitirá identificar o objeto pretendido pelo emissor, mesmo quando o sinal não tenha se tornado convencional.

Entende-se que a linguagem de sinais entre os monges estava voltada a práticas religiosas. Os sinais monásticos eram desenvolvidos com base nas funções e nos objetos dessa cultura, composta por uma hierarquia constituída de abades, monges e mestres, cada com suas funções e atividades específicas. Essa era, conforme Martins (1987, p. 550-551, grifo do autor),

[...] uma comunidade hierarquizada, com o *abade* no vértice da pirâmide, abaixo dele o *prior* e, inferior a este, o *soprior*. O monge sacristão governava a vasta igreja e o mundo complexo dos códices litúrgicos. O *cantor* tinha às suas ordens o *socãtor*, o mestre dos noviços olhava pelo dócil rebanho de monges em botão, enquanto o *celareiro* e o *socelareiro* constituíam uma espécie de ministério da agricultura [...]. Tudo isso formava uma pequena república monacal, de tendência autárquica, com enfermeiros, *esmoleres*, cozinheiros, *vestiarios*, simples monges sem ofício especial, a não ser cantar as horas canônicas e trabalhar nos campos, e frades conversos de barba comprida [...], por isso mesmo chamados *barbatos* [...].

Diante do exposto, verifica-se que a cultura monástica é organizada por uma hierarquia entre os monges, composta por ações e vivências, as quais é necessário conhecer, para, então, poder compreender o sinal realizado em uma situação de comunicação sinalizada, sabendo que não eram surdos. Em outras palavras, desconhecendo o significado do sinal, seria difícil fazer a relação com o seu sentido.

A comunicação sinalizada pelos monges nos mosteiros era muito diferente das línguas de sinais dos surdos. Os monges tinham como base linguística as línguas orais, de modo que os sinais por eles desenvolvidos serviam para substituir a oralidade.

As listas de sinais monásticos são compostas somente pelo nome dos objetos, sem constar registros de uma possível gramática, com pronomes, adjetivos, conjunções, verbos, advérbios, entre outras classes. Os sinais monásticos eram utilizados somente para os trabalhos dentro dos mosteiros, contexto suficiente para garantir a sua compreensão.

Stokoe (1987, p. 328, tradução nossa) relata que:

[...] um léxico limitado aos grãos, frutas, legumes e outros alimentos permitidos àqueles que renunciaram ao mundo e seguiam a regra de São Bento literalmente o suficiente para se silenciarem a maior parte do tempo, um léxico ampliado com os nomes das vestimentas e outros artigos para uso litúrgico teria pouca função para um surdo educado, herdeiro de terras e administração secular e do governo, a condução de política externa e da sociedade aristocrática no geral.

Assim, compreende-se que os sinais monásticos eram muito restritos e limitados ao contexto religioso. Para os surdos que estivessem sendo educados dentro dos conventos, a limitação somente com vocabulários específicos da religião (sem uma estrutura gramatical) poderia causar um efeito negativo em relação ao processo de aquisição do conhecimento, uma vez que o mundo fora dos muros dos conventos era amplo e não ficaria restrito somente ao mundo religioso.

A presença de surdos nos mosteiros poderia ter facilitado a migração do sistema sinalizado para a educação de surdos. Os mosteiros serviam, também, como abrigos para as pessoas que peregrinavam pelas ruas. Em meio à multidão que buscava nos mosteiros um espaço para higienizar-se, alimentar-se e vestir-se, havia grupos de pessoas surdas que, ao estarem em contato com o sistema sinalizado dos monges, acabavam introduzindo os sinais em seu repertório linguístico, embora, como já mencionado, estes fossem restritos ao contexto religioso, não tendo função na interação cotidiana entre surdos e ouvintes.

Com base nessa premissa, pode-se afirmar que os sinais monásticos não migraram dos mosteiros para a educação de surdos de forma linear. Sendo assim, verificam-se, na próxima subseção, os registros do alfabeto manual.

1.1.2 Os monges e o alfabeto manual

Na Idade Média (476-1453), os monges (praticante dos votos de silêncio), além de desenvolverem uma comunicação silenciosa, utilizando sinais por meio das mãos com vistas a se comunicar no trabalho do campo, desenvolveram um alfabeto manual⁸, para ser utilizado em outra atividade exigida nos mosteiros. Além do trabalho no campo, os monges também tinham a função de copistas, isto é, eles precisavam registrar por meio da escrita documentos essenciais da igreja em pergaminhos.

De acordo com Martins (1987, p. 549, grifos do autor):

Os *Livros de Sinais* valem também como documentos da vida monacal. Vemos falar os monges. E a gesticular eles são capazes de nomear muitas coisas, por exemplo, os livros do convento: o *livro misal*, o *livro da epistola*, o *livro do evãgelho*, o *livro colector*, o *livro 1/2*, que se lee aos nocturnos, o *livro das antífãs*, o *livro do respõso*, o *livro da regra*, o *livro dos usos* (e há muitos, entre os códices de Alcabaça), o *livro psalteiro* – enfim, quase uma pequena biblioteca. Ou então, como reza o segundo *Livro de Sinais*: o *liçoeiro*, o *responsório*, o *antiphoneyro*, o *hymnorio*, o *collectaneo*, o *psalteryro*, a *brivia*, o *missal*, o *pistoleyro e evangeliorum*⁹.

O alfabeto manual era utilizado na conferência dessas cópias escritas pelos monges em pergaminhos, uma vez que os mosteiros eram considerados grandes centros de reprodução de livros religiosos e clássicos, bem como de documentos da própria igreja, como escritura de terras, biografia da vida dos santos, etc. A relevância desse processo deve-se à durabilidade dos registros escritos nesse material, uma vez que a escrita em papiros sumia com facilidade através do tempo. Podemos visualizar na imagem abaixo, um cenário em que os monges trabalhavam como copistas.

⁸ A datilologia atual também conhecida como alfabeto manual, é utilizada para informar coisas que ainda não possuem um sinal na Libras, para expressar nomes e palavras de línguas estrangeiras (BREGA et al, 2011).

⁹ Mantém-se a grafia original.



Figura 2 - Monges copistas
Fonte: SCRIBD, 2011.

Considera-se o fato de que o alfabeto manual, além de ser desenvolvido pelos monges com a finalidade de conferir as suas cópias, seria utilizado para outras funções, como: usar as mãos para representar as letras do alfabeto da língua falada e os números; relacionar letras a nomes de objetos e a partes do corpo; utilizar o alfabeto para comunicar-se com pessoas enfermas. Não se sabe o certo se os sinais monásticos influenciaram para uma comunicação sinalizada pelas comunidades surdas. Entretanto, como já foi dito anteriormente, existia muitos surdos que peregrinavam nos mosteiros a procura de abrigo e alimento, sendo assim, entravam em contato com a comunicação sinalizada dos monges e pressupõe-se que os surdos poderiam inserir estes sinais em seus vocabulários, assim contribuindo com a ideia de que a comunicação sinalizada é uma forma eficaz de comunicação.

A ordem religiosa tornou-se mais aberta, e o número de monges nos mosteiros aumentou, levando-os a praticar, também, atividades fora dos conventos. Como resultados iniciais dessa abertura verificam-se, na próxima seção, os registros dos primeiros educadores de surdos que elucidam o aproveitamento dos sinais monásticos e do alfabeto manual na educação de surdos. Nesta fase da história, a idade Moderna, figuras importantes surgiram. A seguir tratar-se-á de alguns deles.

1.1.3 Pedro Ponce de Leon (1453-1789)

Em 1520, surgiu o monge beneditino Pedro Ponce de Leon considerado o primeiro professor de surdos a trabalhar no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña. O seu trabalho com os surdos iniciou-se após ter conhecido dois irmãos surdos chamados Francisco e Paulo de Velasco Y Tovar¹⁰. Os irmãos eram membros de família importante de aristocratas espanhóis e foram para o mosteiro com a finalidade de receber educação.

Segundo Reily (2007, p. 19),

Pedro Ponce de Leon envolveu-se com a educação de surdos depois que foram enviados ao mosteiro de São Salvador os irmãos Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola. [...]. O monge Ponce de León foi designado "anjo da guarda" dos meninos e foi aí que se deu o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais dos surdos.

Em sua atuação, Pedro Ponce de Leon passou a ensinar os irmãos surdos a ler, a falar, a escrever e a rezar.

Salienta Moura (2000, p. 18):

Vê-se, portanto, que esta perda de poderes pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerado um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que estende até os nossos dias.

Entretanto, para que a educação dos irmãos surdos fosse bem-sucedida, Pedro Ponce de Leon passou a utilizar uma metodologia direcionada ao desenvolvimento da fala:

¹⁰ A incidência da surdez nas famílias da aristocracia e da realeza era muito alta, dada a prática dos casamentos consanguíneos, como forma de manter as riquezas numa mesma camada social. “Francisco e Pedro, por exemplo, eram de uma família em que cinco dos oito filhos eram surdos [...]. As três irmãs surdas foram enviadas a conventos” (MOORES, 1987, p. 41).

Ponce de León trabalhou com rótulos – nomes escritos pregados em tudo; o monge indicava as palavras escritas aos seus pupilos, associando a escrita à pronúncia da palavra. O alfabeto manual era utilizado – testemunhas oculares falam de um “alfabeto manual, um modo de soletrar no ar formando letras com os dedos”. (PLANN, 1997, p. 30).

O monge incluía, também, o alfabeto manual em seus métodos de ensino, cuja finalidade era pronunciar as palavras com os dedos. Destaca-se ainda que não houve publicações de seus ensinamentos, pois, naquela época, a tradição era guardar segredo sobre os métodos de ensino.

1.1.4 Juan Pablo Bonet (1607)

Em 1607, surgiu Juan Pablo Bonet¹¹, o qual iniciou um trabalho com os surdos, após ter conhecido a família de Juan de Velasco, cujo pai era irmão dos surdos Francisco e Pedro de Velasco Y Tovar. Em 1603, Juan de Velasco faleceu, e, a pedido da viúva, Bonet passou a trabalhar com o filho caçula do casal Luiz Fernandez de Velasco, que perdera a audição aos três anos de idade. Para assumir tal tarefa, Bonet teve a iniciativa de procurar métodos de ensino.

Segundo Reily (2007, p.15),

Bonet, um mercenário, começou a trabalhar em 1607 para a família de Juan de Velasco (cujo pai era irmão de Francisco e Pedro de Velasco, os alunos surdos já mencionados). Juan de Velasco morreu em 1613, e a viúva manteve Bonet como secretário do herdeiro Bernardino Fernandez de Velasco, de apenas quatro anos na época. Ela tinha mais dois filhos, sendo que Luis, de três anos, perdera a audição no ano anterior.

A fim de conhecer métodos voltados à educação e à comunicação de surdos, Bonet (1613) buscou pessoas de significativa importância na área da educação. Após muita procura, encontrou Ramirez de Carrion (1615-1619), outro educador, que também auxiliava na educação de surdos filhos de famílias aristocratas. Ramirez orientou Bonet quanto ao modo de

¹¹ Filólogo e soldado a serviço do rei, decidiu se pautar no trabalho com surdos. Criador da obra *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos* (MOURA, 2000).

trabalhar com Luiz. Essa condição desenvolveu uma metodologia voltada à fala e ao uso do alfabeto manual.

Nas palavras de Reily (2007, p. 15),

[...] Por intervenção real, Ramirez de Carrión, tutor especializado do Marquês de Priego, também surdo, foi requisitado a trabalhar com o jovem Luis. Carrión orientou o trabalho com o jovem Velasco de 1615 a 1619, quando retornou para servir o Marquês de Priego.

Em 1620, Bonet publica seu livro intitulado *Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos*, o qual seria de grande relevância para a área da educação de surdos. A partir da publicação de sua obra, Bonet propõe aos surdos que eles pratiquem o alfabeto manual paralelamente à fala. No quadro abaixo, pode-se visualizar o alfabeto por ele publicado:

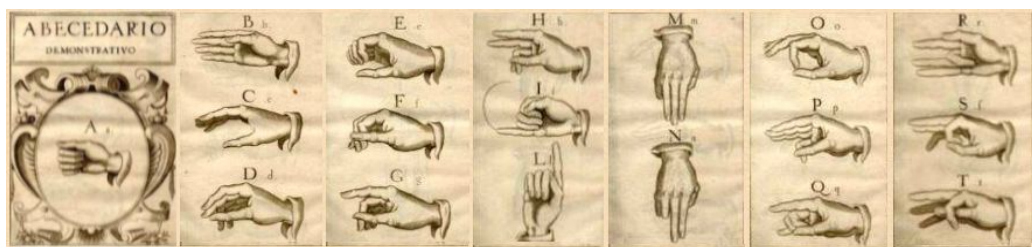


Figura 3 - O alfabeto da Língua de sinais apresentada por Pablo Bonet em seu livro *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*

Fonte: GUGEL, 2011.

De acordo com o próprio Bonet, sua contribuição em relação ao alfabeto manual serviria para estimular os outros sentidos das pessoas surdas (sobretudo a visão), que viriam a substituir a deficiência. Bonet considerou relevante, ainda, que a família que tivesse filho(s) surdo(s) também passasse a utilizar na comunicação cotidiana o referido alfabeto.

Nas palavras de Jonathan Rée (2000, p. 101),

Bonet ensinou leitura e escrita como anteriores à fala. Mas também adicionou uma poderosa técnica nova, tornando a linguagem visível na forma do “alfabeto digital”, baseado num método de comunicação silenciosa já em uso em várias comunidades religiosas. Esta arte consistia simplesmente em utilizar uma configuração manual distinta para representar cada letra do alfabeto, o que permitia que mestre e seu aluno surdo pudessem soletrar palavras um para o outro, fazendo gestos no ar, sem o incômodo de giz, pedra ou pedaços de papel.

Com base na citação acima transcrita, é provável que o alfabeto utilizado por Bonet (1620) tenha sido concebido como um produto oriundo das necessidades dos monges que viviam nos mosteiros. Todavia, ele não reconheceu as contribuições de educadores anteriores em relação a esse sistema, afirmando que criara um método próprio para suprir a falta da audição no surdo.

Com o passar do tempo, surgiram outros educadores de surdos, dotados da preocupação de prepará-los para adquirir um conhecimento religioso e de mundo por meio de uma comunicação visual, utilizando, também, como recurso, o alfabeto manual de Bonet. Verifica-se, na próxima subseção, como esses educadores fizeram para contribuir para a evolução de uma língua sinalizada, por meio de experiências visuais.

1.1.5 Charles Michel De L’Epée (1750)

Em 1750 surgiu o abade Charles Michel De L’Epée, considerado um destaque na história da educação de surdos, por ter reconhecido a importância do uso de sinais para o seu ensino.

Segundo Jonathan Rée (2000), L’Epée começou o seu trabalho com os surdos, após ter conhecido duas irmãs gêmeas surdas que tinham acompanhamento educacional pelo padre Vanin, o qual viera a falecer mais tarde. Do ponto de vista de L’Epee, as irmãs surdas precisavam conhecer os fundamentos religiosos, considerados cruciais naquela época. Esse fato revelava o início de muitos estudos sobre a forma de comunicação das irmãs surdas, cuja finalidade era definir um método de ensino voltado a estratégias visuais, o qual pudesse apoiar a aquisição de conhecimentos em relação à religião. Observa-se o que diz a estudiosa Reily (2007, p. 15):

O próprio abade relatou como se envolveu com esse trabalho. Duas irmãs gêmeas surdas estavam sendo educadas pelo padre Vanin, que veio a falecer. L'Épée propôs-se a dar continuidade ao ensino em 1760 por temer que, sem professor, elas morreriam [sic] na ignorância de sua religião; decidiu mudar a metodologia utilizada anteriormente, que era o uso de gravuras para ensinar o cristianismo, pois entendeu que a compreensão se restringiria ao significado literal, físico da imagem, e que o sentido mais profundo da fé seria impossível de transmitir apenas por figuras visuais.

Assim, quando passou a perceber que o método até então utilizado restringia o entendimento do que era realmente a religião, o abade decidiu investir em experiências visuais, para dar suporte à aquisição da linguagem das irmãs surdas. Para tanto, recorreu ao uso da lousa, apontando para objetos, fazendo, também, uso do alfabeto manual, com vistas a encontrar uma metodologia adequada às alunas surdas.

Reily (2007, p.19) relata que:

L'Épée não tinha nenhum conhecimento sobre educação de surdos e resolveu ensinar linguagem pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente na pedra (lousa) com a outra. Lembrou-se de um alfabeto bimanual que utilizara na escola, para poder comunicar-se com os colegas sem ser descoberto pelo mestre (Não sabemos qual alfabeto esse teria sido, mas defendemos a hipótese de que tenha sido uma versão monástica). Com esse método associacionista, segundo L'Épée, logo as meninas estavam lendo e escrevendo os nomes das coisas. No entanto, esse sistema não permitia maiores avanços, porque não contemplava nenhuma gramática, nem sentidos abstratos, essenciais para o ensino religioso, restringindo-se à nomeação de objetos presentes, visíveis, perceptíveis pelos sentidos.

Devido à metodologia visual desenvolvida pelo abade, segundo relatos, as irmãs surdas tiveram um melhor desempenho em sua aprendizagem. O processo rendeu um resultado positivo em relação à compreensão dos conteúdos e permitiu que as alunas se comunicassem e interagissem por meio dessa linguagem.

Goldfeld (1997, p. 26) descreve que foi por meio da observação e do convívio com grupos surdos que o abade L'Épée aprendeu a língua de sinais e desenvolveu os “Sinais Metódicos”¹². Ao observar como se dava a comunicação entre as irmãs surdas, foi percebendo que esse processo não contemplava uma estrutura gramatical de língua. Assim, L'Épée viu-se diante de um novo desafio: como as meninas poderiam interagir e compartilhar seus

¹² Nos sinais metódicos, utilizava-se a inicial da palavra em francês para criar o sinal dessa palavra. Por exemplo: o sinal para DIEU (Deus) era feito com a sua inicial, a letra D. (GOLDFELD, 1997).

aprendizados por meio da comunicação, sem que isso ficasse somente na nomeação dos objetos? Segundo Moura (2000, p. 23), “os sinais que os surdos usavam espontaneamente ele chamou de língua de surdos, considerando-os sem gramática e sem utilidade na sua forma normalmente utilizada pelos surdos para o ensino da língua escrita”.

Com base nesse pensamento, L’Epee passou a refletir sobre a forma como as irmãs se comunicavam, em busca de uma possível solução para o seu problema. Foi então que percebeu que as irmãs já poderiam ter uma estrutura gramatical internalizada, na medida em que se comunicavam com muita clareza, por meio de gestos ou apontamentos. É o que afirma Reily (2007, p. 19, grifo do autor);

Num momento de *insight*, porém, deu-se conta de que as meninas já deveriam possuir um sistema gramatical, pois elas se comunicavam entre si com muita fluência. L’Epee concluiu que deveria aprender a gramática com os sinais de suas alunas para então lapidá-los, desenvolvendo um método para aproximar os sinais à língua francesa.

Desse modo, o abade sentiu necessidade de aprender mais sobre a comunicação das irmãs, partindo de estudos e observações. Nesse processo, passou a constituir um sistema com base nos sinais que as irmãs surdas já tinham internalizado, criando novos sinais para as palavras da língua francesa, de onde se originaram os “sinais metódicos”.

Como ressaltam Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 19) para L’Epee,

O grande mérito [do abade] foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos que ele usou para o ensino de surdos. Ele considerava esta língua sem gramática e sem utilidade (na sua forma normalmente usada pelos surdos) para o ensino da língua escrita. Para poder adaptá-la a seus objetivos, ele construiu um sistema baseado na Língua de Sinais, criando outros Sinais para as palavras francesas que não eram representadas pela Língua de Sinais e terminações que marcavam a gramática da língua oral (que são representados na Língua de Sinais ou por sua característica espacial ou por outras formas). Ele deu a este sistema o nome de Sinais Metódicos. Através desta forma modificada da Língua de Sinais ele ensinava os surdos a ler e a escrever qualquer texto de forma gramaticalmente correta.

Com efeito, L’Epee obteve vantagem ao aproximar o modo de comunicação das irmãs surdas ao sistema gramatical da língua francesa. Nessa aproximação, o abade criou os sinais metódicos, isto é, com base na comunicação já existente, inaugurou outros sinais

capazes de marcar uma característica linguística, tais como os conectores, as flexões, os sufixos, as terminações verbais, os artigos e os verbos auxiliares. Assim, fundou-se uma linguagem sinalizada, a qual teria uma gramática própria.

De acordo com Reily (2007, p. 19),

Quando o abade de l'Épée sistematizou os sinais ao constituir os sinais metódicos, ele apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais que considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições. No contexto das aulas e dos exercícios públicos, o autor indica que os sinais eram dominados a tal ponto que complexas questões metafísicas eram propostas por meio dos sinais metódicos e os alunos adiantados eram capazes de responder corretamente em francês, às vezes também em latim.

Com essa filosofia de ensino, em 1775, L'Epee fundou uma escola para surdos chamada *Instituto de Surdos e Mudos de Paris*¹³. O abade tinha por objetivo atender à grande demanda de alunos surdos que chegavam até ele, trazendo suas diversidades linguísticas. Nesse sentido, Sacks (1998, p. 29) salienta que:

O que muda a história, o que desencadeia revoluções, é o encontro das duas coisas: uma mente grandiosa – a do abade L'Epee – teve de encontrar um uso humilde – a Língua de Sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris – para possibilitar uma transformação significativa.

De acordo com o excerto, a partir da língua de sinais nativa dos surdos, L'Epee passou a estudar formas de aprimorar a comunicação dessa parcela da população, observando a sua comunicação, para desenvolver um sistema gramatical relativo à então língua de sinais.

O abade não considerava o ensino da fala um método coerente para a comunicação dos surdos, na medida em que isso seria de pouca utilidade, levando-os a uma defasagem em termos de comunicação. Em razão dessa postura, L'Epee foi muito criticado por outros educadores, os quais rotulavam a língua de sinais como uma língua artificial, duvidando que os surdos pudessem adquirir algum conhecimento de mundo por meio dela. Em contrapartida, existiam outras pessoas que acreditavam no potencial dessas pessoas e desse método, como

¹³ Atualmente, chama-se Instituto Nacional de Jovens Surdos. Foi a primeira escola pública para surdos no mundo (MOURA, 2000).

Thomas Gallaudet¹⁴, que utilizou o legado de L'Épée como instrumento de comunicação na educação de surdos, aspecto a ser tratado na próxima seção.

1.1.6 Thomas Gallaudet (1814)

Em 1814, surgiu Thomas Gallaudet, um educador que havia iniciado a faculdade de Direito e estava voltado a seguir uma carreira religiosa. No entanto, um acontecimento em sua vida proporcionou uma mudança em seus planos. No mesmo ano, Gallaudet, em férias na casa de seus pais, conheceu uma criança surda chamada Alice Cogswell¹⁵. Pelo que consta na história, seria essa menina a inspiradora de Gallaudet para sua dedicação na área da educação de surdos.

Certo dia, Gallaudet observava a menina no pátio de uma escola, a qual estava ao meio de várias outras crianças que brincavam no local. Foi então que percebeu que a menina não se relacionava com as demais crianças, o que chamou a sua atenção. O professor aproximou-se de Alice e tentou se comunicar com ela. Sem respostas, realizou outras tentativas para que ela participasse da conversa: desenhou no chão de terra com uma vara, mostrou objetos e fez apontamentos. Alice passou a demonstrar interesse pelo que fazia Gallaudet. Este pôde, então, perceber que a menina era surda, concluindo que, por tal motivo, se afastava das outras crianças: não compreendia o que estas comunicavam, uma vez que utilizavam a fala. Sacks (1998, p. 35, nota de rodapé) conta que:

Certo dia, observando algumas crianças brincar em seu jardim, o reverendo Thomas Gallaudet surpreendeu-se porque uma delas não participava da brincadeira. Ele descobriu que seu nome era Alice Cogswell – e que ela era surda. Tentou ensiná-la pessoalmente, depois conversou com o pai da menina, Mason Cogswell, cirurgião de Hartford, a respeito da fundação de uma escola para surdos no local (não havia escolas para surdos nos Estados Unidos naquela época). Gallaudet viajou para a Europa à procura de um professor, alguém que fundasse, ou ajudasse a fundar uma escola em Hartford.

¹⁴ Educador americano, era a favor da língua de sinais. Interessou-se pelos surdos e sua educação quando teve contato com uma menina surda, sua vizinha, chamada Alice Cogswell. Atualmente, existe a Universidade de Surdos denominada Gallaudet University, em Washington (MOURA, 2000).

A partir daquele momento, Gallaudet resolveu mudar sua vida profissional. Começou a estudar sobre a educação de surdos nos Estados Unidos, mas como essa era uma área ainda não descoberta, não havia ninguém que se dedicasse a esse trabalho. Em virtude dessa limitação, Gallaudet, juntamente com o pai de Alice, decidiu criar um projeto de ensino para surdos do seu país. Gallaudet passou a realizar pesquisas sobre o ensino para os surdos em outros países, na tentativa de verificar se existiam métodos específicos a respeito.



Figura 4 - Estátua de Thomas Gallaudet e Alice Cogswell na University Gallaudet
Fonte: Bakersfield College, 2011.

Na ocasião, o professor descobriu os estudos voltados à educação para surdos, realizados, na França, pelo abade L'Épée, o que o levou a viajar até o referido país, em busca de conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto. Gallaudet entrou em contato com o abade Roch Ambroise Sicard¹⁶ e dois dos seus ajudantes surdos – Jean Massieu¹⁷ e Laurent Clerc¹⁸ –, com a intenção de visitar a escola para conhecer a forma como se davam os ensinamentos. Dessa forma, o educador permaneceu durante aproximadamente dois meses no

¹⁵ A criança que fez despertar em Thomas Gallaudet o desejo de criar condições para ensinar surdos (SACKS, 1991, p. 22).

¹⁶ Substituindo L'Épée, foi nomeado diretor no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

¹⁷ Francês, foi um dos primeiros professores surdos, ministrando aulas de Língua de Sinais no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, durante 32 anos. Seria diretor do Instituto, se não fosse afastado pelo médico Jean Itard. Deu aula em outras escolas francesas para surdos.

¹⁸ Um dos professores surdos, aprendeu Língua de Sinais na França, devido ao seu interesse pelo método utilizado no ensino da língua por L'Épée. Ministrou aulas de Língua de Sinais nos Estados Unidos.

Instituto de Surdos e Mudos de Paris, estudando os métodos de ensino da língua para os surdos.

Gallaudet viajou para a Europa, em busca de um professor, alguém que pudesse fundar ou ajudar a fundar uma escola em Hartford. Foi primeiro à Inglaterra, visitou uma das escolas Braidwood, escolas “orais” criadas no século anterior [...]. Teve ali uma recepção fria: o método oral, informaram-no, era um “segredo”. Depois dessa experiência na Inglaterra, ele seguiu para Paris e ali encontrou Laurent Clerc, ensinando no Instituto de Surdos-Mudos (SACKS, 1990, p. 38).

Após adquirir conhecimento suficiente, o professor retornou para o seu país, a fim de iniciar o seu projeto. Laurent Clerc, o auxiliar surdo, o acompanhou na viagem à América do Norte, com a intenção de apoiar a fundação de mais uma escola para surdos, disposto a lhes ensinar os conhecimentos por meio da língua de sinais. Os dois passaram 52 dias viajando, e, nesse tempo, Clerc ensinou a Gallaudet a língua de sinais francesa; em troca, Gallaudet ensinou a Clerc o inglês escrito.

Em 1817, na cidade de Hartford, Gallaudet e Clerc fundaram a primeira escola para surdos da América, a American School for the Deaf. O sistema de sinais francês misturou-se aos sinais nativos dos surdos americanos, dando origem à Língua de Sinais Americana (ASL). Em meio a esse contexto, surdos de outras regiões foram ingressando na escola, em número cada vez maior, de modo a contribuir com suas diversidades linguísticas e a aprimorar os sinais, de acordo com as regras gramaticais adaptadas da língua inglesa.

Contudo, existiam profissionais da área da surdez com outra visão sobre o método de ensino para os surdos. A percepção dos profissionais ouvintes que trabalhavam com os surdos, era de que os alunos, em vez de compreenderem os conteúdos, acabavam por automatizá-los. Assim, longe de internalizarem o conhecimento, aprendiam de forma mecânica, beneficiando somente o contexto religioso ou educacional, na medida em que aquilo que aprendiam para a vida cotidiana não fazia sentido.

Essa divergência entre o método utilizado pelos educadores que defendiam a Língua de Sinais e as hipóteses levantadas por outros mestres em relação ao mesmo assunto provocou uma polêmica na educação dos surdos, isto é, qual o método mais apropriado para ser utilizado na educação das pessoas surdas. Diante dessa questão, no final do século XVIII, as discussões que comparavam o método sinalizado com o método oralista marcaram o início de uma grande discussão. Eis o assunto na próxima seção.

1.2 A SOMBRA DO ORALISMO

Na França, em 1789, mesmo ano da morte de L’Epee, deu-se início a um questionamento quanto ao método mais eficaz para a educação de surdos, evidenciando o método oral em detrimento da Língua de Sinais. Esse fato teve origem em uma crença da sociedade, que determinava o oralismo como o meio de comunicação mais indicado para os surdos, tendo em vista que tal comunicação poderia colocá-los na mesma condição das pessoas falantes. De acordo com Gesueli (apud SOUZA, 1998, p. 23): “No método oralista a linguagem é concebida como um código de regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante”. Dessa forma, as Línguas de Sinais foram avaliadas como inferiores às línguas orais.

Os profissionais que trabalhavam, na época (1789), com os surdos, viam na Língua de Sinais uma alternativa de comunicação precária para os surdos, que não conseguiam desenvolver a língua oral. Em síntese, esses educadores entendiam que a língua de sinais não alcançava a estrutura cognitiva do indivíduo surdo, razão pela qual este seria incapaz de processar o aprendizado.

Widell (1992, p. 26) explicita que:

Assim como os macacos eram considerados em estágio evolutivo revolucionário inferior aos seres humanos em um estágio superior, as outras culturas eram consideradas ainda mais inferiores que a civilização ocidental. Firmada nessa ideia, a LS era considerada estar num estágio mais inferior e tinha que ser irrevogavelmente abandonada em benefício de um estágio superior, a língua oral.

De fato, a Língua de Sinais era considerada inferior às línguas orais, na medida em que a sociedade a percebia como incapaz de desenvolver o processo comunicativo e de, tampouco, proporcionar o processo de aquisição do conhecimento pelo surdo.

No ano de 1774, Jean Marc Gaspard Itard¹⁹, médico psiquiatra francês, passou a se interessar pelo estudo da surdez, vendo-a como uma doença ou deficiência e inferiorizando o

¹⁹ Médico e psiquiatra alienista francês nasceu na cidade provençal de Oraison. Transferiu-se para Paris, onde foi discípulo do famoso médico **Phillipe Pinel** e praticou medicina pelo resto da vida, exercendo várias posições seguradas nos diversos hospitais da cidade. Foi cirurgião-chefe no Val de Grâce (1786) e médico no Instituto para Surdos-Mudos (1789). Morreu 15 dias após completar 64 anos, em Paris. De ótimo talento literário, editou vários diários médicos e publicou trabalhos importantes, principalmente em otologia, contendo resultados de suas pesquisas científicas baseadas em mais de 170 casos. Suas principais publicações foram *De l’education d’un*

surdo, ao julgá-lo como um indivíduo incapaz. Como médico, interessou-se em descobrir as causas da surdez, tendo iniciado algumas experiências médicas voltadas à reabilitação das pessoas surdas, tais como furar os tímpanos, utilizar descargas elétricas ou fazer experimentos com sanguessugas dentro dos ouvidos dos surdos. Esses procedimentos, justificados pela busca da causa da surdez, marcaram a progressão da ciência, uma vez que, até então, somente o ponto de vista religioso era considerado no tocante ao assunto.

Conforme Moura (2000, p. 27):

[...] Para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo). Fez várias experiências e publicou vários artigos sobre uma técnica especial para colocar no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome à sonda de Itard.

Essas experiências eram realizadas na tentativa de curar o surdo, não importando qual fosse o preço, pois para a sociedade a surdez estava fora dos padrões da perfeição. Depois de muitos anos de tentativas frustradas no sentido de que o surdo ouvisse e falasse, Itard percebeu que nada adiantaria; os surdos não voltariam a falar ou a ouvir, apenas precisavam da Língua de Sinais para adquirir o aprendizado. É o que relata Moura (2000, p. 27) no trecho transcrito abaixo:

O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remedição da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais. Ele continuaria defendendo a tese de que alguns poucos poderiam se beneficiar do treinamento de fala, mas mesmo para estes ele passou a considerar que a única forma possível de comunicação e de ensino deveria ser a Língua de Sinais.

Itard percebeu que suas experiências, além de não terem alcançado resultados positivos, acabaram por ocasionar problemas irreversíveis, tais como a morte de algumas pessoas, devido a inflamações, por exemplo. Sendo assim, ao médico não restou alternativa

homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron (1801), *Rapports et memoires sur le sauvage de l'Aveyron* (1807) e *Traité des maladies d'oreille et de l'audition*, em dois volumes (1821) (ITARD, 2011).

senão reconhecer que os surdos precisariam ser ensinados a utilizar a língua de sinais para se comunicar, pois somente assim poderiam ter um convívio social significativo.



Figura 5 - Experiências realizadas com pessoas surdas, na tentativa de fazê-las ouvir
 Fonte: FISCHER; LANE, 1993, p. 42.

Apesar dessa constatação, a língua de sinais como meio de comunicação das pessoas surdas ainda estava assombrada pelo oralismo. Em 1876, surgiu Alexandre Graham Bell²⁰, outro defensor do oralismo. Esse gênio tecnológico posicionou-se na defesa do método oralista e contra a Língua de Sinais na educação de surdos. Pelo fato de sua mãe ser surda, Graham Bell se interessou pelos estudos do som e da fala. Mais tarde, tornou-se professor de surdos, utilizando o método oral nos seus ensinamentos. Ficou conhecido por ter inventado o

²⁰ **Alexander Graham Bell**, filho de Eliza Grace Symonds e Alexander Melville Bell, nasceu em 3 de março de 1847, em Edimburgo (Escócia). Sua mãe era surda desde a adolescência, e seu pai era especialista em problemas auditivos e instrutor de deficientes auditivos. A família era tradicionalmente conhecida por treinar portadores de deficiência auditiva e trabalhar com a correção da fala. Alexander era o filho do meio dos três filhos do casal. Em 1873, Graham Bell passou a lecionar Fisiologia Vocal na universidade de Boston. Foi então que deu início a suas pesquisas sobre como utilizar a eletricidade na transmissão de sons, idéias que vinha desenvolvendo desde os 18 anos. No ano seguinte, enquanto trabalhava em um telégrafo múltiplo, desenvolveu as idéias básicas do que seria o telefone. No dia 14 de fevereiro de 1876, entregou o pedido de patente de seu invento, o telefone, ao escritório responsável pelas patentes. Nesse mesmo ano apresentou sua invenção em uma exposição na Filadélfia, de onde a mesma foi lançada ao mundo. Em 11 de julho de 1877, Graham Bell casou-se com Mabel, ex-aluna em sua escola para surdos (havia ficado surda aos 5 anos). Em 1879, após fechar a recém lançada American Bell Telephone Company, fundou um laboratório no Canadá, onde continuaram suas experiências. Alexandre Graham Bell (INFO ESCOLA, 2012).

telefone, o que gerou muitos interesses públicos, embora a intenção do invento fosse tão somente servir de apoio na oralização dos surdos.

A polêmica quanto ao método ideal para a educação de surdos, já mencionada, culminou com a realização de um congresso. Goldefeld (1997) aponta algumas perspectivas distintas entre o Método oral e o Método Sinalizado que podem ser visualizados no quadro a baixo algumas.

Método Oral	Método Sinalizado
A criança surda deve ser exposta à língua falada e aos sons, sempre usar aparelho de amplificação sonora, se possível, e sofrer treinamento auditivo.	Propicia ao surdo a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.
O trabalho começa com o treinamento de atenção para a leitura orofacial e inclui elementos sonoros isolados, combinações de sons, pala-vras e finalmente a fala	Respeita a autonomia e experiência psicossocial e linguística da criança com surdez.
Os oralistas acreditam que todas as crianças surdas têm alguma audição residual que pode ser aproveitada	Possibilita a comunicação dos surdos de maneira satisfatória.
O surdo não é visto dentro de suas possibilidades e de sua diferença, mas no que lhe falta e que deve ser corrigido de qualquer forma para que ele possa se integrar e ser "normal" .	Percebe o surdo como indivíduo com identidade própria e capaz de protagonizar sua própria história.

Quadro 1 - Método oral e o Método Sinalizado

Fonte: Goldefeld, 1997.

Verifica-se na próxima seção, na continuidade, a repercussão desse cenário sobre o método de comunicação indicado para a educação de surdos.

1.3 O CONGRESSO DE MILÃO (1880)

O Congresso Internacional de Surdo-Mudez²¹ aconteceu na cidade de Milão, na Itália, no dia 11 de setembro de 1880. O evento teve como objetivo definir qual o método

²¹ De acordo com Souza (1998, p. 88), esse congresso foi organizado, patrocinado e conduzido principalmente por renomados e ardorosos defensores do “oralismo” (princípio que busca desenvolver a fala dos surdos). Eles haviam se empenhado, já antes do congresso, em fazer prevalecer o método oral puro no ensino de surdos e contavam, para tanto, com o prestígio político e econômico de cientistas que apregoavam o controle e até a proibição da LS na educação de surdos. Por fim, decidiu-se, em uma assembleia geral realizada no congresso (da

mais adequado para ser usado na educação de surdos, isto é, o “método oralizado” ou o “método sinalizado”. Muitos profissionais que trabalhavam na área da surdez acreditavam que o ideal para a educação de surdos seria inserir metodologias voltadas à oralização, considerando que o “método sinalizado” trazia prejuízos cognitivos para os surdos, assim como o atraso da aquisição do conhecimento. O congresso contou com a participação de profissionais ouvintes que atuavam com os surdos, como Alexandre Graham Bell, importante representante oralista que defendia a ideia de que os surdos tinham de aprender a falar para poder ter acesso à educação e ao convívio social.

Segundo as observações de Arde Neisser (apud COELHO; CABRAL; GOMES, 2004, p. 170):

A língua gestual deixou de existir como elemento mediador entre a criança e o professor. Deixou de ser importante para o professor chegar a criança, esta era que tinha de se esforçar por se integrar, por ser igual às crianças ouvintes. Neisser (1990) diz que a mensagem que passou a chegar aos alunos não era que eles iriam ser facilmente aceitos pelo mundo ouvinte. O que lhes era dito no Maximo poderiam ser tolerados, se fossem discretos e se fizessem um grande esforço para se normalizarem através da fala e assim ficarem parecidos com os ouvintes.

Dessa forma, definiu-se que o método mais adequado para a educação de surdos era o método oralizado. Conforme Windell (1992, p. 26, grifo nosso),

(...) ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o *status* de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruíria a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que “todos sabem que as crianças são preguiçosas”, e por isso, sempre que possível, elas mudariam da língua oral para a língua de sinais.

Para tanto, os defensores do oralismo, anteriormente ao congresso, já buscavam movimentos para a desconstrução do método sinalizado no ensino dos surdos. Esse grupo, cabe ressaltar, encontrava-se em vantagem, pois o congresso estava constituída por 164 representantes ouvintes que defendiam o método oralista e apenas cinco representantes dos Estados Unidos, que defendiam o método sinalizado.

qual os profissionais surdos foram proibidos de participar), pela adoção universal do método oral puro, que

Na ocasião, os surdos, principais protagonistas dessa história, que estavam presentes na assembleia, a fim de participar das discussões e votações, não puderam se manifestar. Eles foram proibidos de votar, criando, assim, uma polêmica ainda maior. Por essa razão, o método oralista obteve a vitória e foi estabelecido que o uso do método de ensino por meio das Línguas de Sinais era um total fracasso para os surdos, sendo uma língua inferior às línguas orais.

Sacks (1998, p. 40) ressalta que:

Os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso das línguas de sinais foi oficialmente abolido. Os alunos surdos foram abolidos de usar sua própria língua natural, e dali por diante forçados a aprender o melhor que pudessem a (para eles) artificial língua falada. E talvez sendo isto condizente com o espírito da época seu arrogante senso como poder de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

A língua oral tornou-se condição básica para a aceitação do surdo em institutos de educação para essa população, assim estabelecendo que somente esse método poderia fazê-la adquirir o conhecimento e interagir com o meio.

No congresso, houve uma votação a favor do método oralista, sendo registrado um conjunto de resoluções consideradas obrigatórias para a educação de surdos. De acordo com Skliar (1997, p. 45), o conjunto de resoluções votadas no congresso mostrou a substituição da língua de sinais pela língua oral:

I - Considerando la indudable superioridad de la palabra sobre los gestos para restituir al sordomudo a la lengua, el Congreso declara que o método oral deve ser preferido al de la mímica para la educación e instrucción de los sordo-mudos.

II – Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de lo gestos mímicos tiene la desventaja de dañar la palabra, la lectura sobre los labios y la precisión de las ideas, el Congreso declara que o método oral debe ser preferido [...].

As decisões do congresso de Milão nortearam as propostas educacionais por quase um século. Algumas precauções foram tomadas, a fim de evitar que os alunos surdos utilizassem a Língua de Sinais para se comunicar.



Figura 6 - Congresso de Milão
 Fonte: FISCHER; LANE, 1993, p. 42.

Nessa perspectiva, os institutos coibiram o uso da sinalização, obrigando, inclusive, os surdos a se sentarem sobre suas mãos, para que não pudessem sinalizar. Os professores surdos, por sua vez, foram demitidos por não saberem oralizar. Ainda, as portas de vidro que existiam em todas as salas de aula foram trocadas, para que os surdos focassem sua visão somente na leitura labial. Os alunos surdos passaram a utilizar aparelhos auditivos ou a fazer implante coclear²², também precisaram articular fonemas e foram obrigados a falar mecanicamente, bem como a escrever a língua das pessoas ouvintes.

Como destaca Lulkin (2000, p. 38),

Para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando também o papel do adulto surdo, produtor e reprodutor dos aspectos culturais da comunidade de surdos. No seu lugar, a balança dos poderes pende para as técnicas de treinamento e para as práticas e aparelhos ortopédicos: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulários, etc.

²² Dispositivo eletrônico implantado cirurgicamente no cérebro do surdo.

Conforme o excerto, toda a educação escolar dos surdos estava relacionada a desenvolver a oralidade. Como resposta, essa educação oralista trouxe prejuízos históricos para o processo educacional dos surdos, transformando-os em analfabetos funcionais. Isso ocorreu porque o método oralista pretendia corrigir a surdez ensinando a fala, lembrando que a condição de surdez estava atrelada à doença. Portanto, a crença sobre o método oral era muito forte, na medida em que se pensava que o surdo, mesmo não ouvindo o som das palavras, poderia estabelecer uma interação comunicativa oral com o meio. Como consequência, ele seria visto pela sociedade como uma pessoa “normal”.

Essas definições sobre o indivíduo surdo estavam vinculadas a um modelo imaginário social relacionado à doença que isolava o surdo do resto do mundo. Para ser considerado pela sociedade, ele precisaria ser “ouvinte”, “saudável”, “normal”, isto é, deveria utilizar a fala e nunca empregar sinais para a sua comunicação.

Com base em tal premissa, verifica-se, a seguir, a filosofia da comunicação total sobre a educação de surdos no Brasil.

1.4 A LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

O Brasil, assim como quase todos os países, teve seu período de monarquia. Pelo que consta da história, a Princesa Isabel, filha do Imperador Dom Pedro II, era casada com o Conde D’Eu, com quem teve um filho surdo. É provável que esse tenha sido o motivo que levou Dom Pedro II a interessar-se pela educação dos surdos no país.

Em 1855, o Imperador, com a intenção de construir uma escola para surdos, viajou para a Europa, com vistas a encontrar métodos de ensino para a educação desses indivíduos. Na França, conheceu Ernest Huet, um professor surdo que teria manifestado interesse em ajudá-lo, apresentando-lhe um relatório, cujo conteúdo explanava sobre o planejamento para a construção de um espaço voltado à educação de surdos por meio de uma comunicação sinalizada. Cabe ressaltar que, mais tarde, esta seria difundida pelos surdos brasileiros como a Língua Brasileira de Sinais. Verifica-se na próxima seção como este processo aconteceu após a chegada de Ernest Huert ao Brasil a pedido do imperador Don Pedro II.

1.5 ERNEST HUET: O PRIMEIRO PROFESSOR SURDO NO BRASIL

Em 1855, iniciou-se a educação de surdos no Brasil, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huét²³ ao Rio de Janeiro. O professor Ernest, nascido na França, ficou surdo aos doze anos, em consequência do sarampo. Conde de uma família de aristocratas, estudou na escola de surdos em Paris e, depois de se formar como educador, tornou-se diretor do instituto de surdos em Bourges na França, tendo como principal função proporcionar aos surdos o acesso à educação.

No Brasil, em 1856, Don Pedro II partiu para a Europa, com o objetivo de verificar os métodos de ensino para a educação de surdos. Graças a esse esforço, o imperador teve a oportunidade de conhecer o professor Huert.

Nesse encontro, em junho de 1855, Ernest Huert apresentou para D. Pedro II um plano de criação de uma escola para surdos, como já mencionado. Rocha (2008, p. 28) retoma, na citação abaixo, um trecho do documento oferecido ao imperador:

Seria desejável que se encontrasse um campo adjacente ao estabelecimento, e bastante vasto, para poder encerrar todas as espécies de culturas. Eu não me associei com M. De Vassimon por falta de meios, e porque eu não tinha o local apropriado para as minhas visões. Espero a sanção de nossa obra pelo estado, propondo-me a pedir ao governo a concessão de um terreno suficiente, de fácil cultura com respeito à idade e à franqueza das crianças, no qual será erigido um estabelecimento monumental para a glória nacional, como o reino glorioso de vossa Majestade.

Segundo Rocha (2008, p. 28), como Huert tinha um conhecimento prévio sobre a realidade brasileira, verificou que os surdos, em sua maioria, eram oriundos de famílias carentes, portanto sem condições de pagar as despesas relativas à educação. Sendo assim, no documento apresentado ao Imperador, manifestava duas propostas: a primeira seria para a construção de uma escola particular, a qual teria o apoio de alguns benefícios, assim como de bolsas de estudos; a segunda seria para a construção de uma escola pública, cujos gastos seriam assumidos pelo império. Caberia a D. Pedro decidir.

²³ Surdo francês que conseguiu o apoio de D. Pedro II para o estabelecimento do Instituto de Surdos. Huert foi considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, que acabou por se mesclar com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos em nosso país. Huert deixou a direção do Instituto em 1861, por problemas pessoais (MOURA, 2000).

O imperador aceitou o plano de Huert, convidando-lhe para permanecer uma temporada no Brasil, a fim de apoiar a construção de uma escola em caráter privado, cujo objetivo seria organizar uma nova concepção sobre a educação dos surdos do país. A partir disso, D. Pedro firmou uma parceria com Ernest, o qual receberia todo apoio e incentivo necessário para seu trabalho, e assim os dois partiram em viagem ao Brasil.

Assim que chegaram ao país, Ernest passou a organizar a escola para surdos, visando a educá-los por meio da língua de sinais trazida da França. Rocha (2008, p. 17) relata que:

A escola para surdos passou a funcionar em 1º de Janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon, no modelo privado. [...] Em abril de 1856, Huet escreveu à Comissão Diretora responsável por acompanhar o trabalho realizado no instituto. Naquela oportunidade, discorreu sobre a situação econômica da instituição, destacando a importante ajuda do teatro de São Januário, que concedeu um benefício, permitindo sanar as dívidas do instituto. Huet ressaltou também a generosidade do imperador D. Pedro II que contribuiu com algumas subvenções.

Em 1857, a solicitação de Huet, feita no ano anterior, foi finalmente atendida. Tratava-se da necessidade de adquirir um estabelecimento para estruturar uma escola para surdos, aspecto a ser tratado na seqüência.

1.6 INES: A PRIMEIRA ESCOLA DE SURDOS NO BRASIL

Em 1857, foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos²⁴ por meio da Lei 839:

[A lei foi assinada no dia] 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II, quando o professor francês Hernest Huet fundou, com o apoio do imperador o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Huet era surdo. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias.

²⁴ A primeira escola de surdos no Brasil passou a funcionar em 1º de Janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon, no modelo privativo (ROCHA, 2008, p. 30).

O Instituto recebia surdos dos principais estados do Brasil, e nele os alunos permaneciam durante todo o período letivo, em regime de internato, retornando para suas casas apenas nas férias.

O professor tinha em seu programa de ensino as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. É importante, nesse ponto, fixar que a disciplina de Leitura Labial somente era oferecida a alunos que tinham resíduos auditivos, em outras palavras, os deficientes auditivos que tivessem chances de desenvolver a língua oral.

De acordo com Rocha (2008, p. 35):

Para o ensino, foram adotadas as seguintes matérias: leitura escrita, doutrina cristã, aritmética, geografia, com ênfase no Brasil, geometria elementar, desenho linear, elementos da história, português, francês e contabilidade. Após a publicação desse regulamento, o Marquês de Olinda deixou de acompanhar o trabalho no instituto, transferindo essa responsabilidade para a secretaria de estado dos negócios do império.

Com o passar do tempo, vários fatos ocorreram, como a publicação, em 1875, do primeiro dicionário de Libras intitulado *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. É pertinente destacar que esse material consistia numa reprodução dos sinais da Língua Francesa, tendo sido ilustrado pelo ex-aluno do Instituto de Surdos-Mudos Flausiano José da Costa Gama, o qual tinha a função de registrar os sinais dos surdos do Brasil. Essa tarefa tinha como objetivo manter registros sobre a criação da Libras, podendo servir como material didático para facilitar a comunicação entre professores e alunos surdos.

Segundo Rocha, o sucesso de seu trabalho foi reconhecido pelo diretor do Instituto, à época, José Tobias Leite (apud ROCHA, 2008, p. 43):

A instituição progrediu satisfatoriamente no último ano. Concorreu para isso não só a maior prática que vão tendo os professores, mas o terem tido os alunos como repetidor de suas lições o ex-aluno Flausiano José da Gama, que manifestou as melhores condições para o professorado. A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das maiores vitais necessidades do instituto, foi também um ato fecundo de bons resultados para os alunos, que se animaram e regozijaram com as lições de um acompanhamento de infortúnio, e para o público, que, vendo um surdo-mudo educado neste instituto exercer as funções de professor, tem a maior prova de proficuidade do ensino.

No entanto, o instituto, que tinha como modelo o Instituto de Surdos da França, acompanhava uma tendência, a saber, o fato de ter professores surdos atuando como educadores de outros surdos. Esse aspecto deu abertura para uma vasta polêmica com o impacto do Congresso de Milão ocorrido na Itália em 1880.

Rocha (1997) salienta que, em 1911, com o Decreto 9.198²⁵, em seu artigo 9º²⁶, o INES passou a adotar como filosofia na educação de surdos o método oral. Retoma-se, aqui, o método oralista, que, de acordo com a votação do já mencionado Congresso, deveria ser adotado por todos os institutos de educação para surdos em todas as disciplinas.

Diante desse contexto, os surdos brasileiros passaram a sofrer o mesmo impacto que os surdos da Europa, de modo que a Libras passou a ser desvalorizada e proibida na comunicação desses indivíduos.

Góes (1999, p. 40) relata que:

O oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda. Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganho na esfera linguística e cognitiva por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual este não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação visual-gestual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim, obstáculos à integração pretendida.

Com efeito, o Instituto retomou, com precisão, a disciplina de linguagem articulada na educação de surdos, com vistas à oralizá-los. Segundo Rocha (2008, p. 13), “a disciplina oralizada era defendida para todos e fundamentada na percepção de que as pessoas surdas poderiam viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolvesse sua fala”. Entretanto, essa visão reabriu outra discussão decorrente da imposição do oralismo na educação de surdos, a qual assinalava que tal método não estava sendo eficaz para a aquisição do conhecimento desses indivíduos, reproduzindo uma tendência meramente mecânica.

Em 1970, pais e educadores de surdos passaram a perceber que o método oral produzia um resultado insatisfatório em relação à aprendizagem, notando que seus filhos e

²⁵ Este decreto retoma o Método Oral Puro em Todas as Disciplinas. Assim, os três professores de Linguagem Escrita foram transferidos para recém criada cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre Lábios, já que apenas uma vinha funcionamento desde 1887 (ROCHA, 1997, p. 54).

²⁶ Estabelece o método oral puro em todas as disciplinas (ROCHA, 1997, p.13).

alunos, em vez de progredirem na leitura e na escrita, retrocediam, de modo a demonstrar uma grande defasagem nos estudos, sem estabelecer comunicação com os outros, pelo fato de não possuírem uma língua. Em vista disso, no mesmo ano, surgiu uma nova filosofia de comunicação para a educação de surdos denominada “comunicação total”, sobre a qual se passa a explicar na próxima subseção.

1.7 A FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO TOTAL

Em 1960, nos Estados Unidos, os resultados sobre a filosofia oralista mostravam que a tentativa de reabilitar os surdos para o desenvolvimento da linguagem foi insatisfatória. Em razão desse clima de descontentamento, surgiu uma nova filosofia, a “comunicação total”²⁷, que fora introduzida na educação de surdos tendo como base os estudos da professora de surdos da Universidade de Gallaudet dos Estados Unidos Ivete Vasconcelos²⁸.

Vasconcelos direcionou seu trabalho ao método da comunicação total na educação de surdos no Brasil, método cuja característica consiste na liberdade de expressão. Conforme Ciccone (1996, p. 7), “o aluno é livre para utilizar todas as formas de comunicação possíveis: mímica – gestos – língua de sinais – leitura labial – fala e leitura escrita. Caberá à criança surda ‘escolher’ os recursos comunicativos apropriados a uma dada situação interlocutiva”. Tal método gerou uma polêmica ao considerar que os surdos precisariam ter uma língua definida para poderem se comunicar. Para tanto, acreditava-se que a comunicação total não alcançaria sucesso na comunicação, pois o surdo precisaria escolher, entre muitos elementos de comunicação, somente um para realizar sua atividade conversacional.

Diante disso, esse método foi tema de várias discussões entre os educadores de surdos. Esses elementos não seriam eficientes para o processo de comunicação e aprendizado do surdo; em outras palavras, não bastaria somente apresentar um modelo de comunicação pelo qual o surdo pudesse optar para fazer uso; o importante era avaliar como a aprendizagem

²⁷ A Comunicação Total utilizava a utilização simultânea de todos os recursos lingüísticos, ou seja, a comunicação feita por meio da oralização, de prótese auditiva, de gestos naturais, de língua de sinais, expressão facial, de alfabeto manual, de leitura labial, de escrita, enfim de tudo aquilo que serviria de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, a linguagem e o conceito de idéias entre o indivíduo com deficiência auditiva do outro (HONORA, 2008, p. 53).

²⁸ Professora de Surdos da Gallaudet dos E. U. A. que programou a filosofia da Comunicação Total no Brasil. (GOLDEFELD, 1997, p. 32).

por meio desse método chegaria até esse indivíduo com sucesso. Nas palavras de Souza (1998, p. 8):

As “estratégias”, funcionalmente úteis para o desenvolvimento do “potencial comunicativo” do surdo, eram consideradas inúmeras, já que para se conseguir o objetivo fim, a **comunicação**, valia tudo: uso de sinais (itens da Libras), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal [...] a frase de ordem nos Congressos Nacionais era: “Não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe”.

Considerando-se os diferentes tipos de linguagem, aos quais os surdos estavam expostos – como gestos, mímicas, oralização –, percebeu-se uma tendência de fracasso em relação à compreensão de mundo, em decorrência da comunicação total. Para o surdo, tornava-se difícil esse tipo de comunicação, uma vez que, no ato da conversação, ele precisaria selecionar somente uma forma para se comunicar, isto é, ou o gesto, ou a mímica, ou a oralização, expressões que não dominavam. Tempos mais tarde, a comunicação total passou a ser vista, também, como um método sem retorno positivo para a comunicação do indivíduo surdo, dando lugar para uma comunicação sinalizada.

Em 1985, o INES recebeu outra diretora, a fonoaudióloga Lenita de Oliveira Viana²⁹. Embora fosse formada na área clínica, ela tinha uma compreensão ampla sobre a surdez e entendia que os surdos precisariam utilizar a língua de sinais para sua comunicação. Com essa percepção, viajou para os Estados Unidos, com destino à Universidade de Gallaudet, buscando uma formação relativa ao ensino da língua de sinais, para, em seu retorno ao Brasil, organizar um curso de Libras, com vistas a qualificar o uso da língua de sinais entre os surdos que estudavam no instituto.

A língua de sinais no Brasil passou a ser emancipada quando os surdos de diferentes regiões e estados do país, após permanecerem um determinado período estudando no Instituto, retornavam para suas origens, levando consigo o objeto aprendido. Aos poucos, os surdos passaram a organizar associações por todo o Brasil, reunindo-se para interagir uns com os outros em língua de sinais. Passaram, também, a mobilizar movimentos de luta para conquistar a legitimidade da língua de sinais, para lhe conferir, enfim, *status* de língua. Esse fato ocorreu no dia 22 de abril de 2002, quando a Libras foi reconhecida como meio legal de

²⁹ Formou-se em Fonoaudiologia pela Cadeira de Otorrinolaringologia do Curso de Medicina da antiga UFRJ, vindo a falecer em 23 de março de 1999 (ROCHA, 2008. p. 119).

comunicação das pessoas surdas, pela Lei 10.436. Sendo assim, oficializou-se o uso dessa língua como uma atividade social, e não apenas como um método utilizado para a aprendizagem do surdo, como ficou evidenciado na contextualização histórica empreendida neste capítulo.

Com essa conquista, os surdos passaram a ser respeitados como pessoas de direitos igualitários do ponto de vista cultural, deixando de ser percebidos apenas da perspectiva patológica. Em síntese, esse novo paradigma garantiu aos surdos a condição de cidadãos, uma vida social normal e digna de qualquer direito ou dever, sendo a prática da sua língua a única diferença em relação às demais pessoas da sociedade.

Com base no exposto, pode-se entender que a Libras é resultado de um processo de evolução histórico-social, operado por meio do uso de uma linguagem por grupos de indivíduos em um determinado espaço e tempo. A próxima seção trata das pesquisas empreendidas pelo linguista da Universidade de Gallaudet Willian Stokoe sobre o estudo linguístico da Libras.

1.8 LÍNGUA DE SINAIS COM STATUS DE LÍNGUA: UMA CONQUISTA

Em 1960, quando foram comparadas às línguas orais, as línguas de sinais no mundo passaram a ser reconhecidas como línguas naturais das pessoas surdas. Essa concepção teve como base os estudos realizados pelo professor Willian Stokoe da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos. No artigo intitulado “Sign Language Structure – The first linguistic analysis of American Sign Language”, Stokoe demonstrou que as línguas de sinais constituem-se como língua, isto é, possuem as mesmas características das línguas orais, atendendo, assim, a todos os níveis de análise linguística. De acordo com Góes (1999, p. 41-42):

Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais, ocorre então uma certa diluição dos sinais numa gestald de realizações linguísticas que interfere na aquisição em processos e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral.

Diante disso, Stokoe (1987) provou, por meio de estudos sobre a Língua de Sinais Americana, que essas possuem uma estrutura gramatical organizada. Desse modo, provou-se que os sinais não são apenas imagens, mas símbolos abstratos com uma estrutura complexa.

A língua de sinais e a falada compartilham propriedades abstratas, mas diferem [sic] radicalmente em sua forma externa. As línguas faladas são codificadas em mudanças acústico-temporais, variações do som no tempo. As línguas de sinais, contudo, baseiam-se em mudanças visuoespaciais para assinalar contrastes linguísticos. (HICKOK; BELLUGI; KLIMA, 1998, p. 52).

A citação evidencia que tanto as línguas orais como as línguas de sinais possuem propriedades abstratas. As línguas orais convertem-se em conteúdo acústico-temporal, isto é, as informações são internalizadas e processadas no pensamento do indivíduo de forma sensorial. Por seu turno, as Línguas de Sinais convertem-se em conteúdo visual-espacial, diferenciando-se na forma externa das línguas orais, isto é, as informações são internalizadas e processadas no pensamento do indivíduo por meio do canal visual.

A fim de alcançar um reconhecimento sobre as Línguas de Sinais, Stokoe (1987) apresentou semelhanças entre estas e as línguas orais, reservando a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Ampliando essas noções, anos mais tarde, surgiram as primeiras descrições estruturais da ASL, quando o mesmo linguista (1986) propôs três esquemas para analisar a formação dos sinais na referida língua: configuração de mãos (CM)³⁰, locação da mão (L)³¹ e movimento da mão (M)³². Esses esquemas estão definidos por Quadros e Karnopp (2004, p. 49) do seguinte modo:

A ideia de que CM, L, M são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer. Entretanto a principal diferença estabelecida entre línguas de sinais e línguas orais foi a presença de ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente.

³⁰ “[...] é a forma das mãos na realização de um sinal; na Libras existem 46 CMs” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 53).

³¹ “[...] é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, aos movimentos do pulso e aos movimentos direcionais no espaço”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54).

³² “[...] é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, perto da qual o sinal é articulado” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 56).

Nessa passagem, observam-se as primeiras descrições sobre a fonologia das Línguas de Sinais. Segundo Stokoe (1986), estas apresentam as unidades formais dos sinais, entende-se que esses elementos são responsáveis pela sua constituição. Sendo assim, diferenciam-se das línguas orais pela simultaneidade, em relação a um alinhamento vertical, em que os sinais realizam ao mesmo tempo todas as unidades mínimas mencionadas. Mais tarde, foram agregados aos estudos fonológicos das línguas de sinais outros dois elementos: orientação de mãos (Or) e expressões não manuais (ENM), a serem tratados adiante.

Seguindo esse processo, entre 1978 e 1988, os estudos sobre a fonologia das línguas de sinais expandiram-se, e uma segunda geração de estudiosos dessa área passou a investir nas pesquisas sobre a sua fonologia. Citando Sandler (1995), destacam Quadros e Karnopp (2004, p. 50):

[...] a mudança da abordagem estruturalista para a abordagem gerativista refletiu-se também nas línguas de sinais. Essa mudança de paradigma possibilitou generalizações em relação aos universais da linguagem. Fonologistas interessaram-se pela existência de traços, por regras que manipulam tais traços e pela estrutura do sistema de regras que compõe as línguas de sinais. Wilbur (1987), Sandler (1986, 1989) e Pedden e Perlmutter (1987) oferecem modelos gerativos da estrutura fonológica e morfológica da ASL e descrevem a interação entre regras destes níveis de análise. Wilbur (1987) demonstrou que poderiam ser descritas regras fonológicas para relacionar a representação subjacente a formas de superfície e que essas regras fonológicas eram semelhantes àquelas das línguas orais.

A partir de generalizações empíricas, da investigação das propriedades de sinais, monomorfêmicos e de propostas teóricas concernentes à organização hierárquica dos sinais, Hulst (1993) propõe um modelo para a representação fonológica dos sinais que está baseado em princípios gerais da fonologia da dependência (Dependency Phonology), argumentando que tais princípios da estrutura fonológica são universais e compartilhados entre as línguas orais e as línguas de sinais.

Como evidencia a citação acima, os fonologistas passaram os últimos trinta anos estudando as unidades formais das línguas de sinais e discutindo modelos teóricos para essas línguas.

No Brasil, os primeiros estudos sobre a fonologia das línguas de sinais surgiram em 1980 com a linguista Lucinda Ferreira Brito³³, que iniciou suas pesquisas na floresta

³³ Lucinda Ferreira Brito iniciou seus importantes estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, após um mês de convivência com os mesmos, documentando em filme sua experiência. A ideia para a pesquisa, segundo a própria autora (1993), adveio da leitura de um artigo publicado no livro de autoria de J. Kakumasu intitulado *Urubu Sign Language*. No estudo, a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor se diferenciaria da PSL, por constituir um veículo de comunicação intratribal, e não um meio de transação comercial. Lucinda Ferreira Brito, porém, constatou que se tratava de uma legítima Língua de Sinais dos surdos, pelos mesmos criada. 1982 - Elaboração em equipe de um projeto subsidiado pela ANPOCS e

amazônica brasileira, junto aos índios Urubu-Kaapor que lá viviam. Sobre tal aspecto irá tratar a próxima subseção, visando a demonstrar a estrutura fonológica da Libras, demonstrando seu status de língua e de língua natural.

1.9 LIBRAS: UMA LÍNGUA NATURAL

Como ficou demonstrado no relato histórico desenvolvido nas seções anteriores, a Libras foi amplamente influenciada pela Língua de Sinais Francesa trazida pelo professor surdo Ernest Huet. Verificou-se, também, que, mesmo passando por um período de proibição na comunicação dos surdos, a Libras sobreviveu e alcançou o *status* de língua.

Por caracterizar-se como uma língua gestualvisual, expressa por meio de gestos e expressões faciais, a Libras é percebida pelo canal visual, diferenciando-se das línguas orais-auditivas, que utilizam sons articulados e que são percebidas pelo canal auditivo. Todavia, do mesmo modo que as línguas orais, são constituídas por elementos pragmáticos convencionais estruturados no léxico, os quais permitem a utilização de componentes como metáforas, ironias ou significados não literais em uma comunicação, a Libras possui uma estrutura gramatical própria, com capacidade de expressar ideias, sentimentos, emoções ou conceitos abstratos, e, como as línguas orais, apresenta-se estruturada em todos os níveis: fonológico³⁴, morfológico³⁵ e sintático³⁶. Nela podem ser encontradas outras características, como produtividade, criatividade, flexibilidade, descontinuidade e arbitrariedade.

pelo CNPq, intitulado "Levantamento linguístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e sua aplicação na educação". A partir dessa data, diversos estudos linguísticos sobre Libras são efetuados sobre a orientação da linguista L. Brito, principalmente na UFRJ. A problemática da surdez passa a ser alvo de estudos para diversas dissertações de Mestrado (ANDERSON, 2011).

³⁴ Fonologia das línguas de sinais é o ramo da lingüística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios. A primeira tarefa da fonologia para língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47).

³⁵ Morfologia em Libras, Quadros e Karnopp (2004) argumentam que a Libras, assim como a ASL, tem a mesma organização morfológica dos sinais descritos por Klima e Bellugi (1979): As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das orais no tipo de processos combinatórios que freqüentemente *cria palavras morfológicamente complexas*. Para as línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam freqüentemente de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização (KLIMA; BELLUGI apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 87).

Muitas pessoas que nunca tiveram contato com a cultura surda acreditam que a língua de sinais é limitada, ou a reduzem a mímica e gestos. Os surdos usuários da Libras podem, porém, falar sobre filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc., além de transitar por diferentes gêneros discursivos, ou mesmo criá-los como poesias, piadas, teatros, histórias, apresentações acadêmicas, somente para citar alguns exemplos.

Verifica-se, na próxima seção, como já foi referida na seção anterior, a linguista Lucinda Brito (1989) trouxe a cena dos estudos da Libras que apresentam os aspectos das unidades mínimas dos sinais.

A fonologia das línguas orais auditivas tem como objetivo estudar os pares mínimos denominados “léxicos” ou “palavras”. A fonologia das línguas de sinais estuda a combinação da configuração de mãos e do movimento, os quais determinam um sinal. Essas combinações, nesse contexto específico, são chamadas de “parâmetros” e se classificam em: configuração de mãos (CM), movimento (M), ponto de articulação (PA) e orientação (O) – além dessa, existe o elemento não manual, o qual articula com os demais elementos a expressão facial e corporal para determinar o sinal. Sobre tal aspecto irá tratar os item abaixo, visando a demonstrar a estrutura fonológica da Língua de Sinais.

I. Configuração de mão (CM): Esse parâmetro representa os pares mínimos na Libras. Nesse sentido, destaca-se a função essencial desse elemento, que consiste em apresentar os sinais por meio de formas das mãos. Diante disso, para que esse parâmetro realize um sinal com excelência, precisa estar em harmonia com todos os outros parâmetros, como: movimento, locação, orientação e expressões não manuais. Uma vez que a configuração de mãos refere-se à forma das mãos, verificam-se, na figura abaixo, as 46 configurações de mãos propostas por Ferreira Brito (1989):

³⁶ A sintaxe da Libras, assim como a Língua Portuguesa, apresenta uma organização na estrutura da frase. De maneira preferencial, a ordem SVO (sujeito+verbo+objeto) é a que se destaca na produção das frases, o que não invalida o uso de outras ordens. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127).

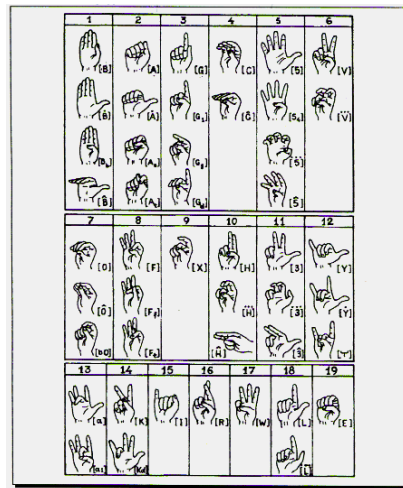


Figura 7 - Configurações de mãos.
 Fonte: FERREIRA BRITO, 1989, p. 220.

II. Movimento (M): Quanto ao movimento das mãos, é importante ressaltar o que afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 54): “para que haja um movimento é preciso haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, as mãos do enunciador representam o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço de enunciação) é a área em torno do corpo do enunciador”. Nesse sentido, os movimentos possuem uma grande responsabilidade em sua função. Com base nessa premissa, fixa-se que o parâmetro “movimento” faz ligação com diferentes variações da Libras, como a direcionalidade, o tipo, a maneira e a frequência, podendo, assim, determinar ou alterar o sentido pretendido do sinal.

Os movimentos identificados na língua de sinais brasileira por Ferreira Brito (1990) são semelhantes às categorias propostas por Friedman (1977), Supalla e Newport (1978) e Klima e Bellugi (1979). Tais traços referem-se a tipo, direcionalidade, maneira e frequência do movimento. Assim, Ferreira Brito (1990) menciona que o movimento pode estar nas mãos, pulsos e antebraços; os movimentos direcionais podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais; a maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento; a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 55).

Conforme a aceção acima, o movimento é um dos parâmetros essenciais para determinar um sinal. Sua função é estabelecer um efeito de deslocamento durante a realização dos movimentos, isto é, por meio de cada movimento é que se verifica a intensidade ou

tonicidade do discurso por meio da Libras. Por exemplo, para que se forme a expressão CHUVA FRACA, as mãos devem estar configuradas em abertas com os dedos um pouco inclinados para baixo, com movimento leve e para baixo. O efeito do sinal por meio da intensidade do movimento causa um sentido de chuva fraca. Verificam-se, no quadro abaixo, os movimentos correspondentes aos sinais.

Categorias do parâmetro movimento na Língua de Sinais Brasileira
<p>TIPO Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado Contato: de ligação, de amarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar, ou de pincelar Torcedura do pulso: rotação, com refreamento Dobramento do pulso: para cima, para baixo Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e desdobramento (simultâneo gradativo)</p>
<p>DIRECIONALIDADE - Direcional → Unidirecional: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral inferior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial → Bidirecional: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas, superior direita e inferior esquerda - Não direcional</p>
<p>MANEIRA Qualidade, tensão e velocidade - Contínuo - De retenção - Refreado</p>
<p>FREQUÊNCIA Repetição - simples - repetido</p>

Quadro 2 - Categorias do parâmetro movimento na Língua de Sinais Brasileira

Fonte: FERREIRA BRITO, 1989.

III. Locação (L): Esse parâmetro é definido pelo ponto no qual incide o sinal, isto é, todos os sinais necessitam partir de um determinado local, o qual coincide com o corpo do locutor. Dessa forma, é importante ressaltar que na Libras existam sinais com a mesma configuração de mãos e, às vezes, com o mesmo movimento. Entretanto, é por meio da locação que se pode perceber a diferença entre os significados:

Na língua de sinais brasileira, assim como em outras línguas de sinais até o momento investigadas, o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados. Dentro desse espaço de enunciação, pode-se determinar um número finito (limitado) de locações, sendo que algumas são mais exatas, tais como a ponta do nariz, e outros são mais abrangentes, como a frente do tórax (Ferreira Brito e Langevin, 1995). O espaço de enunciação é um espaço ideal, no sentido de que se considera que os interlocutores estejam face a face. Pode haver situações em que o espaço de enunciação seja totalmente reposicionado e/ou reduzido; por exemplo, se um enunciador A faz um sinal para B, que está fisicamente distante, o espaço de enunciação será alterado. O importante é que, nessa situação, as locações tenham posições relativas àquelas da enunciação ideal. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 57).

Sendo assim, a locação de um sinal relaciona-se com uma determinada região do corpo, o que pode ser observado no quadro abaixo:

Cabeça	Tronco
Topo da cabeça Testa Rosto Parte superior do rosto Parte inferior do rosto Orelha Olhos Nariz Boca Bochechas Queixo	Tronco Pescoço Ombro Busto Estômago Cintura Braços Braço Antebraço Cotovelo Pulso
Mão	Espaço neutro
Palma Lado do indicador Lado do dedo mínimo Dedos Ponta dos dedos Dedo mínimo Anular Dedo médio Indicador Polegar	

Quadro 3 - Locações

Fonte: FERREIRA BRITO, 1989.

IV. Orientação da mão (OR): Esse parâmetro tem a função de direcionar um sinal no espaço. Verificam-se, para fins de exemplo, os sinais ALTO e BAIXO. O primeiro direciona a mão para cima, permitindo pensar em uma pessoa, um objeto ou animal, com

grande estatura. O segundo direciona a mão para baixo, permitindo pensar em algo inferior ou com pouca profundidade. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 57),

Por definição, orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1995, p. 41), na língua de sinais brasileira, e Marentette (1995, p. 204), na ASL, enumeram seis tipos de orientações da palma da mão na língua de sinais brasileira: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda. É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. É possível identificar seis tipos de orientações da palma da mão na Língua Brasileira de Sinais: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita e para a esquerda.

Nesse contexto, observa-se que a orientação de mãos pode assinalar a mudança do significado de um sinal somente pela sua direção.

V. Expressões não manuais (NM): Relacionam-se com a harmonia de todos os outros parâmetros. Por isso, esse elemento é o parâmetro que proporciona a entonação na Libras. Em outras palavras, as expressões podem traduzir sentimentos de alegria, tristeza, raiva, amor, entre outros. Quadros e Karnopp (2004, p. 60) explicam que:

As expressões não manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcações de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. As expressões não manuais que constituem componentes lexicais marcam referências específicas, referências pronominais, partícula negativa, advérbios, grau ou aspecto.

De acordo com essa explicação, entende-se que as expressões traduzem um sentido aos elementos da Libras, definindo, muitas vezes, o significado dos sinais. No quadro a seguir, podem-se observar as expressões não manuais que compõem esse parâmetro:

Expressões não manuais da Língua Brasileira de Sinais
<p>Rosto Parte superior Sobrancelhas franzidas Olhos arregalados Lance de olhos Sobrancelhas levantadas Parte inferior Bochechas infladas Bochechas contraídas Lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas Correr da língua contra a parte inferior da bochecha Apenas bochecha direita inflada Contratação do lábio superior Franzir do nariz</p>
<p>Cabeça Balanceamento para frente e para trás Balanceamento para os lados Inclinação para frente Inclinação para o lado Inclinação para trás</p>
<p>Rosto e cabeça Cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas Cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p>Tronco Para frente Para trás Balanceamento alternado dos ombros Balanceamento simultâneo dos ombros Balanceamento de um único ombro</p>

Quadro 4 - Expressões não manuais da Língua Brasileira de Sinais

Fonte: FERREIRA BRITO, 1989.

Na combinação desses parâmetros, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar esses elementos que formam as palavras, e estas formam as frases em um contexto (FERREIRA BRITO, 1989). Por meio desses parâmetros, todos os sinais se articulam, definindo, assim, uma comunicação sinalizada.

Neste capítulo, verificaram-se os aspectos históricos que influenciaram para a evolução das línguas de sinais, bem como os aspectos que nortearam a evolução da Libras e seu reconhecimento como uma língua natural utilizada pelas pessoas surdas do país. Entretanto, na trajetória histórica da evolução das línguas de sinais, diferentes concepções focalizaram o surdo como um indivíduo incapaz e doente. A delimitação dessas concepções, passadas de geração em geração, marcou um estereótipo de homem perfeito, sem resquícios de anormalidade, preservando o padrão da perfeição sustentado por uma sociedade tirana.

Com o passar do tempo, as línguas de sinais foram evoluindo e uma nova visão sobre o indivíduo surdo passou a elencá-lo como um ser capaz de desenvolver uma interação em sociedade, por meio de sua língua, a língua de sinais, proporcionando sua autonomia como uma pessoa de direitos e deveres. Com a legitimação das línguas de sinais, surgiram novas percepções sobre a comunicação do indivíduo surdo, entre as quais a concepção de que os sistemas de que fazem uso são estruturados em todos os níveis de análise linguística, de modo que permitem aos seus usuários comunicarem-se em qualquer gênero discursivo.

Diante de um percurso, um questionamento e uma necessidade se impõem: Como um surdo adquire a Língua de Sinais e a partir disso, como a “usa” para adquirir uma segunda língua, como a Língua Portuguesa, por exemplo? Diante disso, questões teóricas envolvidas na aquisição de uma língua passam a ser fundamentais para este estudo. Este será o tema do nosso próximo capítulo.

2 BILINGUISTO: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM): UM PERCURSO NECESSÁRIO

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

Este capítulo tem o propósito de apresentar, de modo panorâmico, questões teóricas focadas na escrita da segunda língua (L2) pelo sujeito surdo. Para se compreender sumariamente esse processo, parte-se de alguns estudos direcionados à área de aquisição da linguagem sob a perspectiva da teoria gerativista.

Em se tratando de um sujeito que está imerso no processo de aprendizagem de uma L2, verificamos que ele parte de um estado inicial monolíngue para um estado final bilíngue. A questão, para muitos profissionais que trabalham na área da aquisição da linguagem e apropriação de uma segunda língua pelo surdo, especialmente os linguistas, concentra-se em estudos que verificam como esses sujeitos vivenciam esse processo.

A partir do século XX, a noção do bilinguismo tornou-se cada vez mais difícil de se conceituar. À primeira vista, definir o conceito de bilinguismo não é uma tarefa muito complexa. Segundo o dicionário Oxford (2000, p.117), bilíngue é definido como “o sujeito capaz de falar duas línguas”. Essa, também, é a visão popular que percebe o bilinguismo como o domínio nato de duas línguas.

De acordo com Macnamara (apud HARMERS; BLANC, 2000), a visão de indivíduos bilíngues perfeitos, a qual caracteriza indivíduos fluentes com domínio nas duas línguas, revela-se equivocada, pois o bilíngue é alguém que possui competência linguística em uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) em uma segunda língua. Entretanto, tais habilidades baseiam-se na capacidade de utilizar as duas línguas respeitando a sua estrutura. Em outras palavras, consideram-se diferentes graus de proficiência do indivíduo que faz o uso de duas línguas. Poder-se-ia pensar, ainda, que esses diferentes graus de proficiência são capazes de denunciar diferentes habilidades, deflagrando uma competência e uma dada performance no uso de uma segunda língua pelo sujeito falante.

Mackey (2000) explicita, ao definir o conceito de bilinguismo, que se deve levar em consideração quatro elementos. O primeiro elemento é relativo à *proficiência*, isto é, ao

conhecimento que o indivíduo possui sobre as duas línguas em questão. O segundo elemento refere-se à *função e ao uso* das línguas, uma vez que, se o indivíduo adquire o conhecimento estrutural de ambas, necessariamente poderá pôr em prática o uso da sua função em diferentes situações. O terceiro elemento diz respeito à *alternância de código*, na qual se observa a frequência com que se pratica a língua e as alternativas linguísticas, as quais são escolhidas no percurso da sua comunicação. Por último, o quarto elemento, a *interferência*, corresponde à forma como uma língua pode influenciar outra, o que também é importante observar para a definição do termo bilinguismo.

No caso dos surdos, sinalizantes da Língua de Sinais, na aquisição do sistema linguístico escrito do português, observa-se que o processo se torna mais complexo, na medida em que ambas as línguas são de modalidades diferentes, ou seja, uma é de modalidade espaço-visual e a outra, de modalidade oral-auditiva. Assim, faz-se necessário considerar que a primeira língua recebe as informações por meio do canal visual e se expressa por meio de sinais; a segunda recebe as informações através do canal auditivo e se expressa através do aparelho fonador e do sistema escrito.

Neste estudo, priorizam-se alguns enfoques teóricos que podem ajudar a entender a aprendizagem e a aquisição da língua portuguesa pelo surdo como L2, por meio da observação do texto escrito dos participantes desta pesquisa. Apresentam-se considerações sobre a aquisição da linguagem, destacando a aquisição da língua(gem) na perspectiva gerativista, e, em seguida, a aquisição da Libras como primeira língua pelo surdo, a aquisição da língua(gem) pelo surdo em diferentes contextos, da competência linguística à performance, a aquisição da ordem das palavras e, por último, a performance na escrita do português pelo surdo. Para tanto, são abordados os estudos de Chomsky³⁷, cujas considerações servirão de base para a análise do corpus.

³⁷ Noam Chomsky nasceu na Filadélfia, Pensilvânia, Estados Unidos, em 7 de dezembro de 1928. Estudou no Oak Lane Country Day School e no Central High School. Foi pesquisador assistente na Universidade de Harvard, onde realizou a maior parte de suas pesquisas relacionadas à linguística, entre os anos 1951 e 1955. Estudou na Universidade da Pensilvânia, onde se tornou PhD, publicando sua tese com mais de mil páginas. Após receber a sua graduação, passou a lecionar no Massachusetts Institute of Technology. Casou-se com Carol Schatz, em 24 de dezembro de 1949, e teve dois filhos. Entre suas muitas realizações, a mais famosa foi o seu trabalho com a gramática generativa, graças ao qual se tornou conhecido como um dos fundadores principais da transformational-generative grammar (gramática transformadora-generativa), um sistema de análise linguística que desafiou a linguística tradicional e tem relação com filosofia, lógica e psicolinguística (E-BIOGRAFIAS, 2012).

2.1 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM) NA PERSPECTIVA GERATIVISTA

Nesta seção, apresenta-se uma visão geral sobre a aquisição da linguagem, considerando que todas as pessoas adquirem pelo menos uma língua. Assim, serão estudadas algumas teorias que se propõem a tecer o processo de aquisição da linguagem, evidenciando as noções linguísticas internalizadas geneticamente pelo sujeito. Segundo Quadros (2008, p. 58),

A aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente. Sujeitos, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente.

Diante disso, para se tornar clara a ocorrência da aquisição da linguagem, é necessário que uma teoria linguística supere o fenômeno da universalidade da linguagem, para, então, verificar como os sujeitos dominam um sistema de regras bastante complexo de uma determinada língua.

Chomsky (1972) considera que o sujeito já possui um conhecimento de língua internalizado. Assim, o ponto crucial de sua teoria consiste em investigar que conhecimento de língua o sujeito possui internalizado, de modo que seus estudos convergem para responder a essa preocupação. O estudo sobre a teoria gerativista aponta para a faculdade da linguagem do sujeito e se respalda em um componente do sistema computacional que gera as sentenças com base em princípios e regras. Esse sistema computacional que todo falante de uma determinada língua possui em sua mente é chamado de gramática universal³⁸ (UG). Conforme Chomsky (1986), a GU constitui uma teoria que se baseia no estado inicial da faculdade da linguagem do sujeito anterior a qualquer experiência linguística.

De acordo com Chomsky (apud QUADROS, 1997, p. 68), a abordagem linguística tem como premissas básicas:

³⁸ As propriedades gramaticais compartilhadas por todas as línguas humanas. (Trank, 2004, p. 133)

O sujeito possui um dispositivo inato que permite a criança acionar a gramática da sua língua materna a partir dos dados linguísticos a que está exposta. Este dispositivo é a gramática universal, que contém princípios rígidos e princípios abertos. Os princípios rígidos captam aspectos gramaticais comuns a todas as línguas humanas. Os princípios abertos, também chamados de parâmetros, captam as variações das línguas através de opções determinadas às línguas humanas. Os princípios abertos, também chamados de parâmetros, captam as variações das línguas através de opções determinadas e limitadas. Quando todos os parâmetros estão fixados, o sujeito adquiriu o Gramático Núcleo, isto é, a gramática da sua língua.

Essa ideia caracteriza a perspectiva *chomskyana* de que a mente humana é o instrumento do aprendizado que possui um conhecimento gramatical internalizado, por meio do qual, em contato com o ambiente onde está inserido, o sujeito atinge o conhecimento linguístico e estrutural da L1. Sendo assim, por meio da relação entre o conhecimento inato e o conhecimento externo de língua, ele consegue construir um repertório de elementos gramaticais e linguísticos que irão evoluir para uma base sintática. Na explicação de Quadros (2008, p. 66),

O sujeito que dispõe da GU vai deparar-se com o ambiente e, em contextos normais, vai adquirir a linguagem. Obviamente ela terá que aprender as palavras da sua língua para formar o seu léxico mental, mas os princípios que permitem o seu conhecimento da língua não serão aprendidos, pois já fazem parte de sua capacidade linguística.

No entanto, a autora salienta que os parâmetros constituídos por regras estruturais de uma língua estão embutidos no conhecimento linguístico de um falante. A GU constitui-se por dois tipos de princípios abstratos. O primeiro refere-se aos princípios rígidos, que são invariáveis e representam as propriedades e as operações da língua que serviu de “*input*” para um sujeito no processo de aquisição. Isso ocorre porque, segundo Chomsky (1978), a L1 é entendida como um estágio adulto do conhecimento linguístico e a (GU), como o estado inicial do sujeito no processo de aquisição da linguagem. O segundo diz respeito aos princípios abertos, denominados parâmetros, os quais representam a gramática e suas funções presentes em cada língua natural. Quadros (1997) ressalta que as pesquisas norteadoras dos estudos sobre a aquisição da linguagem passaram a buscar explicações sobre esse processo

que ocorre entre os falantes de uma língua, apontando algumas investigações realizadas na gramática gerativista³⁹ de Chomsky (apud QUADROS, 1997, p.133)

- (a) O que é o sistema de conhecimento da linguagem? O que o falante de uma determinada língua sabe para ser capaz de compreender e falar essa língua?
- (b) Como o sistema de conhecimento da linguagem desenvolve-se na mente/cérebro do falante? Que tipo de conhecimento é necessário pressupor que a criança tenha a priori para que seja possível a aquisição de uma língua particular?
- (c) Como o falante usa este conhecimento?
- (d) Quais os mecanismos físicos fundamentais que constituem o conhecimento da linguagem e possibilitam o uso desse conhecimento?

Quadros (1997, p. 69) destaca que a primeira questão está centrada nos estudos da linguística, considerando o conhecimento que o falante possui para permitir a linguagem organizada na estrutura de uma língua.

Já a segunda questão está relacionada ao fenômeno de aquisição da linguagem, isto é, refere-se a fatores ligados ao contexto do sujeito e ao *insumo*⁴⁰ que ele recebe. Em outras palavras, todo sujeito possui uma gramática internalizada em sua mente, o qual, em contato com o meio em que se insere, adquire um desenvolvimento linguístico que se fixará em sua mente, resultando numa gramática estável.

A terceira questão, por sua vez, refere-se ao problema da percepção, ou seja, à forma como as pessoas interpretam o mundo a sua volta. Outro aspecto a ser considerado, ainda nesse ponto, é o problema de produção, relativo ao uso criativo da linguagem. Dito de outro modo, a linguagem é livre, sem precisar utilizar nas situações comunicativas propriedades que a língua dispõe em sua estrutura.

A última questão é relativa aos mecanismos biológicos, considerados por Chomsky (1981) um mistério, pois ainda não há estudos que permitam verificar neurologicamente a linguagem na mente/cérebro. Sob essa concepção, verifica-se que a teoria gerativista foca-se na capacidade inata que os seres humanos têm para desenvolver a linguagem e, do mesmo modo, na competência de possuírem um conhecimento sobre o sistema linguístico. Em certa medida, a teoria gerativista pode explicar quando uma criança exposta a um contexto com

³⁹ A gramática gerativista surgiu no contexto do que é frequentemente chamado de “revolução cognitiva” dos anos 50, constituindo um fator importante em seu desenvolvimento. Mostra-se apropriado o termo “revolução” porque houve uma importante mudança de perspectiva: do estudo de comportamento e de seus produtos (como os textos) para os mecanismos internos envolvidos em pensamento e ação (CHOMSKY, 2007, p.33).

⁴⁰ Pode ser entendida como os estímulos absorvidos pela criança, ou os dados linguísticos aos quais as crianças estão expostas.

poucos estímulos consegue desenvolver um sistema linguístico tão amplo. Nas palavras de Quadros (2008, p. 68),

O sujeito adquire a linguagem sem nenhum tipo de esforço, sem instrução explícita, com evidência positiva (isto é, sem correções, em diferentes contextos sociais), em pouco tempo e da mesma forma em diferentes línguas, ou seja, todas as crianças parecem passar pelos mesmos estágios de aquisição. Para explicar tudo isso, torna-se necessário a concepção de que existe algum tipo de conhecimento que faz parte da natureza humana, o conhecimento linguístico.

De acordo com a autora, vários estudos têm apresentado que o sujeito adquire a sua primeira língua somente com a exposição ao contexto em que vive. Conforme a língua utilizada em seu ambiente, tanto o sujeito ouvinte quanto o sujeito surdo podem relacionar conhecimentos linguísticos a partir da GU e, assim, desenvolver a capacidade de gerar uma gramática estável.

O processo de aquisição da linguagem acontece em diferentes comunidades linguísticas. Quadros (2008, p. 61) ressalta que:

Os sujeitos balbuciam por volta dos oito meses de idade, produzem as primeiras combinações de palavras já antes do início do segundo ano e, por volta do terceiro ano, já produzem sentenças estruturadas. Além disso, os sujeitos produzem supergeneralizações como, por exemplo, fazi (em vez de fiz), desascender (em vez de apagar), desabrir (em vez de fechar) em línguas faladas, e “GOSTAR” em línguas sinalizadas (em vez de GOSTAR sem a marcação de concordância).

O sujeito adquire a linguagem porque está exposto a um contexto que lhe permite explorar conhecimentos sobre a língua, e esse conjunto de experiências pode levá-lo, mais tarde, a produzir sentenças e propriedades de uma dada língua à qual esteja exposto.

Segundo Grolla (2007, p. 58), há outro ponto a ressaltar, o qual se relaciona com quatro hipóteses que podem ocorrer no processo de aquisição da linguagem. A autora esclarece que essas hipóteses são apenas intuitivas, não sendo capazes de conduzir todo o processo de aquisição da linguagem.

A primeira é a hipótese da tentativa e erro, a qual propõe que o sujeito adquire a linguagem num processo de *tentativa e erro*. A autora a considera um tanto vaga, ou seja, os sujeitos recebem diferentes *inputs* dentro de seus ambientes de convívio e, por esse motivo,

passam, também, por diferentes estágios de aquisição da linguagem, e não por estágios iguais, como propõe essa hipótese.

A segunda, a *hipótese da correção dos adultos*, propõe que as crianças aprendem porque os adultos as corrigem quando elas dizem algo errado. Na verdade, assim como a primeira, esta se torna igualmente vaga, pois não explica como a criança adquire a linguagem, ou seja, apenas apresenta uma ideia de que o sujeito produz um número limitado de erros. Além disso, a correção de erros dos sujeitos é peculiar, pois os adultos corrigem o conteúdo que está sendo posto pela fala do sujeito, e não os aspectos gramaticais da língua.

A terceira, a *hipótese da imitação dos adultos*, propõe que as crianças aprendem a linguagem imitando o que os adultos dizem, tentando repetir o que ouvem. Essa hipótese também se torna falha pelo fato de que as crianças usam, na sua linguagem, uma estrutura diferente da dos adultos. Afinal, na linguagem dos adultos as produções são de ordens, perguntas e declarativas, portanto não podem ser imitações, enquanto na linguagem das crianças existem produções de erros como *trazi* e *fazi*, que não são produzidas pelos adultos, portanto não podem ter sido imitadas.

A quarta hipótese, a *simplificação da linguagem pelo adulto*, propõe que os pais simplificam a sua fala quando se dirigem à criança. Newport, Gleitman e Gleitman (1977) apud Grolla (2007, p. 26) ressaltam que não existe qualquer diferença no desenvolvimento da linguagem da criança quando os pais utilizam com ela uma linguagem simplificada. Essa hipótese se mostra igualmente falha, na medida em que esse não parece ser um método adequado para que a criança adquira a linguagem.

Grolla (2007, p. 13) conclui que os sujeitos adquirem a linguagem naturalmente, basta estarem expostos à língua utilizada em seu contexto, independentemente da qualidade interativa ou da cultura. Portanto, as hipóteses mencionadas não sustentam qualquer afirmação a respeito de como os sujeitos adquirem uma língua, revelando-se vagas e sem valor para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Levando-se em conta essa exposição, constata-se que uma teoria sobre a aquisição da linguagem deve compreender elementos consistentes para essa prática, tais como a rapidez, os estágios de desenvolvimento da linguagem, a capacidade dos sujeitos em compreender e produzir sentenças, entre outros. Chomsky (2007, p. 34) salienta que:

O estudo da aquisição da linguagem conduz a um olhar cuidadoso sobre a interpretação das expressões, as quais revelam muito rapidamente que, desde os estágios mais iniciais, o sujeito sabe muito mais do que a experiência ofereceu a ela.

[...]. Em períodos de picos de aquisição da linguagem, uma criança adquire palavras numa média de uma palavra por hora com exposição muita limitada e sob condições muito ambíguas.

Segundo o autor, a aquisição da linguagem é um processo em que o sujeito necessita de uma atenção maior, pois nessa etapa ocorrem fenômenos de conhecimentos linguísticos que não se baseiam na forma de uma dada língua, mas na função linguística que a constitui.

Sendo assim, para entender melhor como os sujeitos desenvolvem a linguagem, parte-se, novamente, das ideias de Noam Chomsky (1981). O autor busca esclarecer esse processo que defende fazer parte da faculdade da linguagem como um órgão da mente humana, da mesma forma que o sistema visual ou circulatório. O autor argumenta que a faculdade da linguagem é um órgão do subsistema da estrutura mais complexa denominada gramática universal, a partir da qual o sujeito adquire a linguagem de maneira inata.

Chomsky (1981) propõe que a linguagem humana não é um objeto concreto, mas algo que o cérebro processa. O autor procura formular, na teoria inatista, uma *gramática descritiva* que caracteriza a forma de produção e compreensão de sentenças realizadas pelos humanos. Em outras palavras, não compete à gramática descritiva julgar as pessoas em suas produções como certas ou erradas, mas descrever apenas o seu conhecimento linguístico.

Ainda, Chomsky (1981) entende que os sujeitos já nascem com um conhecimento linguístico, o qual denomina “Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL)”. Esse elemento inclui princípios relativos ao conhecimento linguístico do ser humano, denominado gramática universal. O conhecimento linguístico que o sujeito traz consigo desde seu princípio é inato, não precisa ser aprendido, somente desenvolvido como um órgão biológico. Portanto, o processo de dispositivo da aquisição da linguagem consistirá mais tarde em uma gramática final, ou seja, o conhecimento linguístico aprimorado.

O linguista (CHOMSKY, 1981) propõe que esse estado inicial comum a todos os sujeitos, ou seja, a GU, é constituído por dois princípios: o primeiro relativo aos princípios rígidos, os quais são invariáveis; o segundo, aos princípios abertos, que são chamados de parâmetros. Como já mencionado, os princípios rígidos representam todas as propriedades, operações e sentenças existentes em qualquer língua natural. Os princípios abertos, por seu turno, correspondem às opções de escolhas realizadas durante o processo de aquisição e de acordo com a língua que serviu de base para a criança.

Como destaca Chomsky (1981), os parâmetros funcionam como um código para representar as diversas propriedades que existem na língua. Em outras palavras, para um

sujeito que está adquirindo uma dada língua, é necessário que ele aprenda as palavras e atribua a esse sistema os valores da gramática universal. Entretanto, o autor conclui que grande parte do conhecimento gramatical é inato e que os princípios não são adquiridos, mas sim fixados conforme as experiências dos sujeitos com as informações linguísticas primárias.

No processo de aquisição da linguagem, verifica-se um estágio de passagem característico, pois o indivíduo passa de um estágio inicial inato para um estágio final adquirido pelo seu contexto (CHOMSKY, 1986). Para explicar essa passagem, mais conhecida como o “problema lógico da aquisição da linguagem”, apresentam-se três hipóteses: a da aquisição instantânea, a maturacionista e a continuista.

A hipótese de aquisição instantânea de Chomsky (1986) não explica o processo de aquisição e os possíveis estágios intermediários entre a GU e a gramática final, visto que estipula, teoricamente, ser instantânea a passagem do estágio inicial (GU) para o estável (*Língua-I*). Nesse sentido, tal hipótese não dá conta de explicar os estágios intermediários, os quais são relativos à aquisição da linguagem. Sendo assim, resta verificar as outras duas hipóteses, que se posicionam como possíveis teorias de aquisição.

Segundo Chomsky (1986) a hipótese maturacionista baseia-se em um processo maturacional biológico, no qual os princípios gramaticais estariam disponíveis para a criança em uma ordem temporal específica, como uma espécie de calendário, que apresenta por meio do tempo as produções e compreensões disponíveis para a criança. Esse processo mostra, gradativamente, os estágios de desenvolvimento linguístico da criança.

Por sua vez, Chomsky diz que a hipótese continuista propõe que os princípios da GU estariam disponíveis e ativos desde o início no processo de aquisição, sendo essa gramática inicial responsável por estabelecer limites nos tipos de gramáticas intermediárias em crianças.

Na perspectiva da hipótese da continuidade, a questão do desenvolvimento linguístico é suprida conforme a “hipótese da aprendizagem lexical”, a qual, em outras palavras, se revela responsável pelas mudanças que ocorrem na gramática da criança por meio do *input* a que está exposta, aumentando a sua memória e a sua capacidade de processamento linguístico. Assim, a criança associa léxicos e aumenta o seu repertório linguístico, tornando-se capaz de construir sentenças mais complexas. De acordo com Sciar-Cabral (1988, p. 47):

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

Diante do exposto, pode-se inferir que a hipótese continuista valoriza a aprendizagem como seleção de propriedades da língua e respeita a perspectiva gerativista, a qual sustenta que a existência da faculdade da linguagem norteia todo o processo de aquisição. Na próxima subseção, será possível compreender como ocorre a aquisição da Libras como primeira língua pelo sujeito surdo.

2.2 AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PELO SURDO

O uso da língua é uma ferramenta importante para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre o surdo e seu meio. O que é uma realidade para um ouvinte deve ser, também, para o surdo, que precisa ser capaz de se comunicar com os seus pares através de uma língua natural.

A língua não é adquirida como um instrumento transmitido do adulto para a criança, como num gesto de imitação. Pelo contrário, a aquisição de uma língua consiste em um processo de interação comunicativa estabelecido com o meio a que o sujeito está exposto. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire-se um conteúdo, o que significa que tanto na língua falada quanto na gestual a interação permite à criança adquiri-la naturalmente e, assim, formar sua consciência e seu desenvolvimento linguístico.

O sujeito ouvinte passa a desenvolver sua própria fala a partir da interação com o meio, o qual tem a função de estimular o seu desenvolvimento cognitivo. No caso do sujeito surdo, ele passa a aprender os sinais a partir da interação com o contexto em que a Libras seja a língua de instrução, de forma a possibilitar seu desenvolvimento cognitivo. Goldfeld (1997, p. 56) salienta que:

O sujeito começa a utilizar a fala social com a função de comunicação por volta dos dois anos de idade. Esta fala se desenvolve em dois sentidos: em relação ao aumento da complexibilidade de estruturas linguísticas utilizadas na comunicação, e em relação a sua internalização, ou seja, a criança passa a substituir a fala do adulto enquanto auxiliar na realização de tarefas, pela sua própria fala.

O processo de aquisição da linguagem para ambas as situações é semelhante, diferenciando-se somente na questão linguística. O sujeito ouvinte processa as informações recebidas pelo meio através do canal auditivo, ao passo que o sujeito surdo processa as informações recebidas pelo meio através do canal visual.

Considerando que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao de aquisição das línguas orais, os itens seguintes estão subdivididos em estágios de aquisição da linguagem do surdo, designados como: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágios das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

2.2.1 Período pré-linguístico

Quadros (1997, p. 04) realizou um estudo sobre o bebê surdo, utilizando a linguagem por meio de balbucio manual e oralmente, da mesma forma que um bebê ouvinte, e verificou que “as vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar ou de ambos no caso de crianças filhas de pais surdos”. Concluiu, assim, que, nessa fase, a estimulação visual é essencial para o bebê adquirir os primeiros contatos com a sua a língua materna (Libras).

Dessa forma, a mãe pode utilizar a estratégia de repetir os sinais, fazendo movimentos mais lentos, a fim de estimular no seu bebê o “foco”, ou seja, a habilidade do olhar e da direcionalidade do sinal, proporcionando-lhe maior ênfase no seu *input*. Cabe ressaltar que nesse estágio o bebê está atento às expressões faciais dos interlocutores e capta elementos que disponibilizam significados que, mais tarde, serão agregados à Língua de Sinais na fase de apropriação linguística. Conforme Quadros (1997, p. 70-71):

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: O balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna. Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes

apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

Conforme o excerto, esse fenômeno do balbucio é típico seja em bebês surdos seja em bebês ouvintes, isto é, o balbucio é observado tanto na modalidade da língua oral-auditiva quanto na modalidade visual-espacial. Quadros e Cruz (2011, p. 18) atentam que as crianças ouvintes cujos pais são surdos desenvolvem os dois tipos de balbucio, o que é possível pelo fato de terem o *input* da Língua de Sinais em casa com seus pais e o *insumo* da língua oral com os parentes e amigos ouvintes. Dessa maneira, a criança cresce recebendo o *insumo* das duas línguas, e mais tarde isso será desenvolvido em seu aparelho cognitivo de forma que se torne um indivíduo bilíngue.

2.2.2 Estágio de um sinal

Segundo Quadros (1997), por volta dos doze meses, o sujeito surdo começa a produzir gestos ou apontamentos, mostrando para a mãe os objetos que lhe chamam a atenção ou que deseja. Nesse estágio, o sujeito está desenvolvendo as funções corporais e utiliza as mãos e expressões faciais para o olhar. É comum que os surdos utilizem sinais não flexionáveis, como o sinal de MÃE, PAI, COMER⁴¹ etc. Como explicam Quadros e Cruz (2011, p. 19):

As primeiras combinações incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é usado sistematicamente para significar “eu quero passear”, “papai saiu”, “eu quero sair”. Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAI, etc.

De acordo com as autoras, nesse período, assim como os ouvintes, os surdos utilizam os gestos ou apontamentos para pedir colo, alimentos ou algum objeto que lhes chame a atenção. Assim, passam a se expressar não verbalmente, e sim pelo olhar para os objetos e a

⁴¹ Utiliza-se a palavra em caixa alta para a Glosa de um sinal da Língua de Sinais.

peessoa que está por perto, produzindo gestos para provocar iniciativas, como trocar coisas de lugar, pedir colo, alimento, enfim, para o atendimento de suas necessidades e vontades. O sujeito surdo imita sinais de outras pessoas que fazem parte de seu contexto e utilizam a Língua de Sinais. Embora os sinais realizados pelos surdos nesse estágio tenham configuração de mão, movimento, ponto de articulação, ainda são imperfeitos, pois esse desenvolvimento linguístico é um processo contínuo de construção e amadurecimento cognitivo. Ahlgren (1994, p.60) apud Quadros e Cruz (2011, p.37) relata que:

Se pais ouvintes estão pensando em sinais e tendo contato social com pessoas surdas e se as crianças surdas podem ter um período com os pais e outro com surdos adultos, então, a língua de sinais pode ser a língua materna dos surdos e a segunda língua dos pais ouvintes.

Assim, é importante que os pais proporcionem ao surdo, desde cedo, um contexto em que possa ter contato com a Libras, pois esta língua gestual-visual lhe garantirá uma compreensão de mundo relativa aos objetos e acontecimentos que a rodeiam.

2.2.3 Estágio das primeiras combinações

De acordo com Quadros (1997), por volta dos dois anos de idade, o surdo começa a fazer suas primeiras combinações em Língua de Sinais, iniciando com algumas relações gramaticais, como pronomes, tipos de verbos ou uso de léxicos. Considerando a fase de maturidade em que ela se encontra, tais relações são muito superficiais. A relação que começa a realizar diz respeito ao seu contexto, sendo, portanto, apenas resquícios gramaticais da Língua de Sinais. Quadros e Cruz (2011, p. 20) esclarecem que:

O sujeito surdo comunica mais do que ela é capaz de produzir explicitamente. Ela aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando. Além disso, ela possibilita que os outros entendam o que ela deixou de dizer. Elas começam a combinar dois sinais, observando as restrições que se aplicam ao padrão do adulto. No caso dos surdos, adquirindo a Língua de Sinais, elas já privilegiam a ordenação

participante – verbo ou verbo objeto, por exemplo, elas sinalizam: EU QUERER ou QUERER ÁGUA.

Essa é uma etapa da aquisição da linguagem na qual o surdo encontra-se no processo de estabelecer relações gramaticais que constituem sua língua materna, a Libras. Isso mostra a importância de estar em contato com adultos sinalizantes da Língua de Sinais. Dessa forma, ela está adquirindo a sua língua naturalmente, interiorizando, também, de modo espontâneo, as regras que essa língua dispõe.

2.2.4 Estágio de múltiplas combinações

Segundo Quadros (1997), por volta dos três anos, o surdo experimenta uma vasta ampliação de vocabulário, utilizando um número restrito de configurações de mãos mais complexas para a produção de sinais, e passa a distinguir os objetos como: LARANJA e SÁBADO, HOJE e AGORA. Nesse período, ele começa a desenvolver a sua comunicação de forma mais compreensível, já podendo descrever formas de objetos, assim como as características de pessoas, animais, lugares. Nessa fase, ela tem a capacidade de estabelecer uma comunicação por meio de frases e sentenças. De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 21):

O surdo ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para se referir às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ele usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando ocorrem algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, o surdo apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já o uso consistente do sistema pronominal e inclusive de identificações espaciais.

A partir dos três anos de idade, o surdo começa a utilizar o sistema pronominal, fazendo referência ao sujeito ou objeto não presente conforme o discurso. Bellugi e Klima (apud QUADROS, 1997, p. 74) “identificam essa flexão generalizada dos verbos nesse período como supergeneralizações, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como ‘fazi’, ‘gosti’ e ‘sabo’ nas línguas orais”. Nessa fase, o surdo consegue compreender e se fazer compreender facilmente na interação com outras pessoas usuárias da

Libras. Nesse sentido, Quadros (2011) salienta os estudos de Lillo-Martins (1986) relativos à iconicidade⁴², isto é, pelo fato de a Língua de Sinais ser de modalidade gestual-visual, poderiam acontecer implicações no processo de aquisição da primeira língua pelo surdo, tais como a forma de relação do significado e do significante, parecendo ter uma motivação icônica relativa ao sinal e ao objeto referente.

Quadros e Cruz (2011) ressaltam que, por volta dos seis anos, o surdo já disponibiliza uma comunicação mais precisa. Nesta fase ela interage com outras pessoas contando histórias mais complicadas, relacionando com maior precisão pessoas e objetos ao seu sinal, utilizando a concordância verbal com mais consistência. Desta forma, o surdo faz uso da linguagem para interagir com o meio em sua volta, adquirindo sua língua naturalmente.

Entre os seis ou sete anos, o surdo utiliza a linguagem com maior clareza em situações de interação comunicativa com outras pessoas, relatando suas vivências, experiências, compreendendo o discurso em grupos, dando opiniões, expressando desejos e atitudes. Bellugi e Pellitto (apud QUADROS; CRUZ, 2011, p. 24) assim analisam a aquisição da linguagem:

O conhecimento do uso linguístico do espaço nas línguas de sinais inclui a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes, a identificação do local espacial de forma consciente, e a utilização do local espacial em frases e no discurso de maneira contrastante. Os sujeitos parecem adquirir esse conhecimento por volta dos 7 anos, quando atingem a maturidade, sobre o sistema de referência e da sintaxe.

Logo, é importante que os pais lhe oportunizem um espaço com muitos recursos visuais, no qual ela possa estabelecer relações sobre o objeto com o seu respectivo nome. Assim, o sujeito estará ampliando seu sistema linguístico e praticando sua percepção visual para desenvolver a sua língua materna.

Esses estágios apresentam uma visibilidade maior em relação ao processo de aquisição da linguagem pela criança surda, remetendo aos estudos de Bellugi e Pettito (apud QUADROS, 1997). Conforme as autoras, o sujeito que nasce surda e tem em seu contexto

⁴² Refere-se à transparência entre o significado e o significante, ou seja, à relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas, as onomatopeias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala, expressando certa identidade (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 22).

acesso a uma língua espaço-visual através de seus pais surdos terá um desenvolvimento na linguagem livre de lacunas, considerando que os estágios de aquisição apresentados estão baseados não na forma do sinal, mas sim na função linguística que compõe essa língua.

Diante de todas as investigações explanadas sobre a aquisição da linguagem, é possível verificar como os surdos adquirem a linguagem, observando cada estágio relativo ao seu tempo. Percebe-se outro ponto a ser discutido neste trabalho, o contexto familiar e escolar de surdos filhos de pais ouvintes que não sabem a Língua de Sinais.

Conforme os estudos feitos anteriormente sobre a aquisição da linguagem e sobre a importância de o sujeito estar exposto a uma língua para evoluir linguisticamente, torna-se evidente que os diferentes contextos em que os sujeitos surdos estão expostos podem influenciar nesses processos. Sendo tal questão relevante para o desenvolvimento deste trabalho, verificam-se, na próxima subseção, diferentes contextos a que criança surda pode estar exposta.

2.3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM) PELO SURDO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Nesta seção, discutir-se-ão, com maior aprofundamento, os diferentes contextos de aquisição da linguagem aos quais o surdo pode ser exposto. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 26), três contextos envolvem o processo de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua por crianças surdas. O primeiro é a *família*, em que o surdo poderá ou não ter contato com a Língua de Sinais como L1. Paralelamente ao familiar está o segundo contexto, o *clínico*, em que o surdo poderá ter um atendimento especializado antes de ingressar na escola, caso tenha tido contato somente com a língua oral. O terceiro contexto é a *escola*, em que o surdo poderá receber um ambiente linguístico em contato com a L1 durante sua vida escolar.

As autoras atentam para as experiências que os surdos têm nesses diferentes contextos, pois poderão apresentar implicações no processo de aquisição da linguagem e de desenvolvimento linguístico. Essas questões serão explicitadas a seguir.

2.3.1 Contexto familiar e clínico

O processo de desenvolvimento linguístico de um sujeito é percebido pelos pais que convivem diariamente com o seu filho surdo, assim como pelos demais adultos desse convívio. Sendo assim, os estímulos linguísticos da língua materna⁴³ que o surdo estará recebendo são oriundos da língua utilizada no seu contexto familiar pelos pais ou parentes.

Os surdos, filhos de pais surdos, têm acesso à Libras desde bebê porque os pais utilizam essa língua como L1 para se comunicar e comunicar-se com seus amigos surdos. Conforme Quadros e Perlin (2007, p. 80), “nesses casos, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural”. No contexto familiar, os estímulos linguísticos na Libras lhe são proporcionados a todo o instante, o que, certamente, para o surdo enriquece a aquisição da L1, para, então, futuramente, esta língua servir de base para uma L2.

Outra situação é um contexto familiar em que os pais são surdos e o filho é ouvinte. Esses filhos, também chamadas de CODAs⁴⁴, geralmente estão expostas a um contexto familiar em que aprendem uma língua gestual, nesse caso, a Libras, através do contato diário com seus pais surdos. Concomitantemente ao processo de aquisição da L1, um CODA também passa pelo processo de aquisição de uma língua falada, pois esta faz parte, igualmente, de suas experiências linguísticas, uma vez que ela estará em contato com pessoas nativas de línguas faladas, nesse caso, o português, por meio da interação com parentes e amigos, em diferentes lugares. De acordo com Pratt (apud QUADROS; PERLIN, 2007, p. 263),

Os CODAs encontram na comunidade surda o espaço de segurança, o porto seguro para viver a intensidade de uma língua constituída no corpo e na forma de olhar. Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, à “safe house”; o Português, por outro lado, é a língua do colonizador, a necessidade da

⁴³ O termo “língua materna” é utilizado no campo linguístico e no campo da psicanálise. No primeiro, o termo faz sentido, pois língua materna é aquela em que a criança se significa e significa o outro por meio de uma língua ou línguas, normalmente usadas no contexto em que a criança cresce. Nesse sentido, língua materna é análogo à língua nativa ou primeira língua. No campo da psicanálise, o termo apresenta outro sentido relacionado com a interação com significados que ocorre entre mãe e filho. Comunicação que acontece até mesmo antes do nascimento, relacionando a palavra “materna” com a “mãe”. Neste trabalho empregam-se os termos “língua materna” ou “primeira língua” na perspectiva linguística.

⁴⁴ Situação diferente vive a criança ouvinte filha de pais surdos, por exemplo – CODA – *Children of Deaf Adults*. A diferença existe no sentido de a criança ouvinte ser reconhecida pela sua língua no meio social em que vive e poder crescer bilíngue, uma vez que precisa utilizar desde pequena também a língua de sinais com seus pais. A criança surda, se filha de ouvintes, enfrentará dificuldades, tanto no contexto familiar como dentro da escola, caso não encontre uma proposta bilíngue de educação (REID, 2011, p. 25).

zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação e a revisão permanente do encontro com outro ouvinte, que faz parte também do ser CODA.

O princípio acima mostra que um ser CODA estará sempre na zona de contato com outra língua, na relação constante com pessoas ouvintes e, por esse motivo, sua identidade será bilíngue, tendo a Libras, língua de seus pais, e, paralelamente, o português falado e escrito, língua da sociedade ouvinte.

Muito comum, também, é o contexto familiar em que os pais são ouvintes e o filho é surdo. Essa realidade apresenta maiores restrições no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem pela criança, pelo fato de os pais serem natos de uma língua oral-auditiva e nunca terem tido acesso à Libras.

Verificam-se, portanto, aspectos e elementos cruciais para que o processo de aquisição tenha respostas positivas na esfera cognitiva de qualquer criança, a qual precisa estar exposta a uma língua que proporcione acesso a todas as propriedades que a constituem. Nesse caso, refere-se à Libras como a língua que proporcionará para a criança surda um desenvolvimento linguístico adequado, por ser uma língua espaço-visual.

Diante disso, retoma-se a seguinte questão, proposta por Quadros e Perlin (2007, p. 80): “Como um sujeito surdo, filho de pais ouvintes, terá a Libras como sua L1 (primeira língua) em tempo hábil?”. Para responder a essa indagação, é necessário fazer uma breve ponderação sobre o contexto familiar do surdo e, ao mesmo tempo, refletir sobre tudo o que foi explanado neste estudo no que se refere à aquisição da linguagem.

O processo de aquisição da linguagem pela surdo começa, geralmente, com a observação dos pais, os quais a acompanham no seu cotidiano. Por serem as pessoas mais próximas ao filho, são eles que, via de regra, inicialmente detectam as alterações no comportamento, como o atraso no aparecimento da fala, fala inteligível conforme a faixa etária, ausência de emissão de palavras ou dificuldades em reagir a sons. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 27), “os pais estabelecem comparações do processo de desenvolvimento linguístico dessa criança com outras da mesma faixa etária”. A observação que os pais fazem quanto à alteração na aquisição da linguagem do seu filho surdo está relacionada à língua que eles e que outras crianças da mesma faixa etária utilizam para se comunicar.

Entretanto, muitas vezes, quando a surdez é detectada pelos pais, que saem em busca de auxílio para o desenvolvimento linguístico de seu filho, este já se encontra em uma faixa etária de três a quatro anos, idade em que estaria no estágio de múltiplas combinações, como defendem Quadros e Cruz (2011, p. 27):

Já estaria no estágio de múltiplas combinações, ou seja, já estaria produzindo sentenças com mais de duas palavras, narrando fatos, compreendendo histórias, realizando perguntas, formulando respostas por meio de uma língua se tivesse iniciado o processo de aquisição da linguagem desde o nascimento.

A surdez sempre é diagnosticada nos sujeitos com faixa etária mais elevada. Em razão disso, há um grande atraso no desenvolvimento da linguagem, pela falta de estímulos e acesso à Língua de Sinais, o que viabilizaria ao surdo compreender o mundo que o rodeia e produzir significados com as informações que estaria recebendo por meio dessa língua. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 27):

Ainda hoje, vários surdos têm acesso à língua de sinais após essa fase, em idade escolar, iniciando a aquisição da linguagem tardiamente, após o período crítico de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, apresentando um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem.

Considerando o diagnóstico tardio da surdez, os pais, anteriormente a esse resultado, estabelecem uma comunicação com seu filho por meio de gestos, apontamentos, oralização ou sinais caseiros que limitam a criança ao desenvolvimento linguístico conforme a evolução de sua idade. Por isso, as autoras defendem a importância do diagnóstico precoce por meio de exames audiológicos ainda quando bebê. A antecedência desse resultado poderá servir de alerta para os pais buscarem informação e auxílio para o desenvolvimento cognitivo e social do seu filho surdo. É necessário que o surdo seja exposto a uma língua natural, da qual tenha acesso a toda a estrutura linguística. A família do surdo precisa procurar informações que possam mediar uma intervenção adequada para a aquisição da linguagem desse sujeito, considerando que cada caso tem sua especificidade. Com base nesse pensamento, Goldfeld (1997, p. 59) atenta que:

Os surdos, mesmo aqueles que não são expostos a línguas de sinais e não recebem nenhum tratamento fonoaudiológico para adquirir uma língua oral, adquire alguma forma rudimentar de linguagem, eles simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, integram e se comunicam de alguma maneira. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e

assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam.

Conforme a autora, é importante que o surdo adquira uma língua – especialmente a de sinais – para seu desenvolvimento social, pois é por meio da língua que ele interage e adquire conhecimento de mundo. Sendo assim, os pais precisam buscar informações sobre a surdez, evitando acreditar no discurso de pessoas ou profissionais que não conhecem o assunto, dizendo que, se a criança utilizar dispositivos auditivos, como aparelho auditivo e implante coclear, ou for exposta à prática da língua oral, “voltará” a ouvir e falará com naturalidade e perfeição. Quadros e Cruz (2011, p. 28) alertam que:

A indicação de aparelhos ou o uso de implante coclear e a realização de fototerapia frequentemente não possibilitam que a maioria das crianças surdas tenha acesso à língua oral de forma natural, pois, mesmo com o uso de dispositivos auditivos, as informações sonoras não são totalmente inteligíveis. Além disso, há crianças que, mesmo com o uso de aparelhos especificamente para a perda auditiva (tipo de grau), detectam apenas sons do ambiente. A voz humana em alguns casos não é detectada nem há a discriminação dos sons recebidos.

De acordo com as autoras, a aquisição da linguagem pelo surdo por meio da língua oral-auditiva acarretará grande prejuízo linguístico nesse processo, pois a língua oral para esse sujeito não disponibiliza informações para que se desenvolva a linguagem naturalmente. Portanto, quando a língua oral é priorizada, ou seja, a Língua de Sinais é desconsiderada no processo de aquisição da linguagem dos surdos, ocorre uma significativa defasagem no processo de aquisição, tardando o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 36):

Os pais, até receberem o diagnóstico da surdez, geralmente estabelecem uma comunicação oral e/ou gestual com o filho surdo, mas com limitação significativa em diversos momentos. Consequentemente, as crianças, quando ingressam no programa de estimulação precoce, apresentam atraso na linguagem (compreensiva e expressiva), em diferentes níveis, devido à falta de acesso a uma língua que pudesse

ser recebida e internalizada de forma natural. Portanto, o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico de uma criança surda filha de pais ouvintes é diferente do processo de uma criança ouvinte filha de pais ouvintes.

Verifica-se, portanto, que é comum os pais ouvintes usarem a língua falada com seus filhos surdos, embora eles não aprendam essa língua de forma natural, pelo fato de não terem a audição. Nessa condição, os surdos, por não terem acesso à Língua de Sinais, acabam sofrendo uma defasagem linguística, que poderá gerar consequências na sua cognição. Diante desse fato, Goldefeld (1997, p. 57) afirma que:

A aquisição da linguagem segue então a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e a orientar o pensamento através da fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar através da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento linguístico. Ao se tomar conhecimento dessas ideias, de que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadoras e planejadoras, ou seja, é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente.

Nessa perspectiva, o surdo, quando não exposta a uma língua desde o princípio, poderá ter sérios danos no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, uma vez que compete à linguagem determinar a função cognitiva do sujeito, que será moldado de acordo com o seu contexto. Sendo assim, quando o surdo sofre um atraso na aquisição da linguagem, poderá sofrer, também, prejuízos nas funções mentais, tais como percepção, atenção e memória. Lenneberg (apud QUADROS; CRUZ, 2011, p. 178) expôs a existência de um período crítico na aquisição da linguagem, com base na ideia de que a linguagem é inata:

A primeira língua não pode ser adquirida pelo surdo na puberdade com a mesma facilidade no período compreendido desde a infância até a senectude (velhice). No mesmo momento em que a lateralidade cerebral se estabelece solidamente (por volta da puberdade, os sintomas da afasia adquirida tendem a ser irreversíveis depois de cerca de três a seis meses de seu início) os prognósticos de recuperação completa rapidamente se deterioram com o avanço da idade depois da adolescência. Em acréscimo, os limites da aquisição da primeira língua por volta da puberdade são demonstrados em pessoas com retardo mental, que frequentemente conseguem fazer progressos lentos e modestos na aquisição da linguagem até o início da adolescência, período em que status de sua fala e linguagem tornam-se [sic] permanentemente consolidados [sic].

Quadros (2008, p. 79) faz a seguinte observação sobre essa questão referente ao período crítico:

O período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que possa haver aquisição em outros períodos da vida. As evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por alguma razão, foram impedidas de acessar a linguagem durante esse período. Essas crianças apresentaram dificuldades (e impossibilidades) de aquisição da linguagem, especialmente da sintaxe (em nível de estrutura). Também há evidências de crianças surdas, filhas de pais ouvintes (SINGLETON e NEWPORT, 1994), que foram expostas à língua de sinais americanas depois dos 12 anos. Essas crianças, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentam dificuldades em relação a alguns tipos de construção. Dados de aquisição de segunda língua também indicam que as crianças expostas à língua estrangeira atingem melhor competência do que pessoas que adquirem línguas depois do período crítico. Adquirir uma língua (nativa ou estrangeira) depende de um processo de aquisição que é natural à criança.

Por esse motivo, o contexto familiar é importante para a fase de desenvolvimento da linguagem, devendo os pais ter a noção de que o filho surdo necessita estar exposto a um ambiente linguístico adequado a sua realidade e faixa etária. Para que isso ocorra, também é necessário que os pais ouvintes recebam informações sobre como a surdez é tratada na perspectiva cultural e sobre a Língua de Sinais.

Quando os pais se apropriam dessas informações, certamente, o surdo passa a ter possibilidades de estabelecer com eles uma comunicação significativa por meio da Língua de Sinais, consegue falar de seus sentimentos, pensamentos, ansiedades, e isso é fundamental para se estabelecer uma relação de confiança familiar. Sendo assim, ao chegar à fase escolar, o surdo terá sucesso no seu desenvolvimento comunicativo, pois seu contexto familiar favoreceu elementos e subsídios linguísticos que irão consolidar a continuidade do processo na escola, levando-o a ampliar sua capacidade cognitiva. Sobre o contexto escolar, a próxima subseção abordará alguns aspectos.

2.3.2 Contexto escolar

No item anterior, o qual trata da aquisição da linguagem e do desenvolvimento linguístico do surdo no seu contexto familiar, pôde-se observar a importância de ele estar

exposto à Língua de Sinais (L1), que lhe proporcionará uma compreensão de mundo e produção cognitiva no decorrer de sua vida, podendo servir, posteriormente, de base para a aquisição de uma segunda língua (L2).

Bergmann (apud QUADROS; PERLIN, 2007, p. 82), ao estudar uma educação em que a Língua de Sinais seja o instrumento de uso para a aprendizagem dos sujeitos surdos, em uma pesquisa realizada sobre a aquisição da Língua de Sinais Dinamarquesa (DSL) com surdos em fase escolar, relata que:

A disciplina de DSL visa [a] proporcionar o estudo da gramática da língua e a discussão sobre valores, história e cultura surda. A autora observa ainda mais dois aspectos: nesta aula proporciona-se o desenvolvimento de uma postura adequada diante do intérprete de língua de sinais e, posteriormente, desenvolvem-se as habilidades artísticas (poesias, histórias, teatros) que envolvem a expressão. Na segunda situação mencionada, em (b), Bergmann discute o papel da DSL no ensino da língua dinamarquesa. A DSL é utilizada como meio de ensinar a língua dinamarquesa, isto é, as crianças aprendem o dinamarquês através da DSL, seguindo estratégias de ensino de segunda língua. No último caso, descrito em (c), Bergmann explicita que os professores usam a DSL para ensinar todas as disciplinas escolares.

Essas considerações levam a refletir sobre outro ponto essencial para o aprendizado da primeira língua do surdo na escola, um espaço onde esse sujeito está exposto ao aprendizado das propriedades de uso e das funções da sua primeira língua. Além disso, na escola ele também aprende a desenvolver sua capacidade de produzir atos conversacionais adequados a sua idade, respeitando a estrutura da língua (L1). Nesse sentido, Ferreira Brito (1993, p. 68) salienta que:

A aquisição de uma língua gestual-visual tem para o surdo uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto a aquisição de uma língua falada para o ouvinte desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura do mundo”.

De acordo com a autora, o surdo precisa do contato com uma língua que lhe proporcione interação com o mundo. Nesse caso, como ele utiliza o canal visual para receber as informações, é importante, então, que a língua seja gestual-visual, a exemplo

da Língua de Sinais. Por meio dela, a criança terá condições de criar o seu mundo e interagir com ele.

Outro ponto a ressaltar é o olhar do professor relativo ao aprendizado das propriedades da primeira língua da criança surda, isto é, o docente precisa estar atento ao nível linguístico que o sujeito apresenta no momento em que chega à escola e, também, a sua etapa de evolução da língua. Dito de outro modo, o professor precisa considerar os fatores internos e externos para a exploração da Língua de Sinais do surdo.

Os *fatores internos* estão ligados ao processo de aquisição da linguagem por parte do surdo, isto é, ele está em um nível de proficiência na Língua de Sinais adequado a sua faixa etária, pois foi exposto desde cedo a uma língua, ou não possui nenhuma língua. É importante que essas questões sejam evidenciadas assim que a criança chega à escola.

Os *fatores externos*, por sua vez, estão relacionados às condições para o ensino de uma língua, isto é, se a escola é de surdos ou inclusiva. Em outras palavras, é necessário que a escola verifique aspectos como o ambiente, a interação entre professor e aluno, as estratégias de aprendizado, os fatores afetivos e sociais da língua em questão. Todos esses elementos precisam ser considerados no momento em que o professor elabora sua aula de ensino da língua, para que a criança surda possa desenvolver suas capacidades cognitivas através desse aprendizado. Goldefeld (1997, p. 57) entende que:

A fala interior tem suas próprias leis gramaticais. Sua sintaxe parece desconexa e incompleta se comparada à fala social. A fala interior é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações, sua expressão fonética é secundária. Os indivíduos pensam basicamente através de conceitos. A aquisição da linguagem segue, então, a orientação do exterior e no seu percurso ela passa a dominar e a orientar para o pensamento através da fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar através da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento linguístico.

A autora destaca que os fatores internos e externos fazem parte do movimento de aquisição da linguagem pelo surdo, pois esses elementos serão essenciais para seu desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, torna-se fundamental que a escola lhe proporcione um contato com profissionais fluentes na Língua de Sinais e que tenham conhecimento do seu uso e da sua função na sociedade. É importante que a escola trabalhe de forma a estimular as habilidades de compreensão da criança surda no que diz respeito à estrutura gramatical da Língua de Sinais, às escolhas linguísticas adequadas aos diferentes gêneros, à leitura de sinais,

à atenção aos sinais do outro e à necessidade de comportar-se apropriadamente em eventos ou afins.

Bergmann (apud QUADROS, 1997, p. 89), em estudos realizados na DSL, salienta que a formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma escola bilíngue precisa levar em conta algumas competências:

- a) Comunicar-se fluentemente com as crianças surdas;
- b) Funcionar como modelo linguístico para crianças surdas;
- c) Ter habilidade de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e de outras pessoas;
- d) Conhecimento das variações da DSL
- e) Conhecimento da cultura e história dos surdos.

Corroborando todos esses aspectos, Quadros (1997, p. 83) reforça a importância da implantação de uma escola bilíngue-bicultural no contexto brasileiro:

A implantação de uma proposta bilíngue-bicultural no Brasil exige das escolas um trabalho que inicia com a abertura de espaço para profissionais surdos que possam ser formados para servirem de modelo linguístico-cultural para os alunos surdos e a formação dos princípios profissionais quanto à Libras e aos pressupostos da educação bilíngue. A partir dessas iniciativas, poder-se-á pensar em programas com pais ouvintes e com crianças surdas com objetivo de garantir a aquisição de sinais.

Constata-se, portanto, a necessidade de expor o sujeito surdo a sua língua e a sua cultura, em um espaço adequado com profissionais formados segundo os princípios que regem a Libras.

Chomsky (1972) analisa o conhecimento de língua e pressupõe que, ao adquirir a linguagem, o sujeito está envolvido por um processo de maturação para o desenvolvimento de capacidades internas. Para explicar essas capacidades internas, o autor propõe duas dicotomias, a *competência* e o *desempenho*. A primeira está ligada ao conhecimento de língua que o falante possui, ou seja, uma língua interna. A segunda é relativa ao uso de conhecimento da língua que o falante desenvolve em uma situação conversacional, isto é, uma língua externa. A seguir, explica-se como se dá o processo dessas duas dicotomias.

2.4 BILINGUISMO: DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA À PERFORMANCE

Para que seja possível entender melhor essas duas dicotomias de *competência* e *performance*, parte-se da concepção de Chomsky (1978) de que todo o sujeito possui em sua mente uma gramática internalizada, chamada de Gramática Universal, e de que a língua é instrumento sociocultural. Também é necessário considerar que, para o processo de desenvolvimento dessa língua ocorrer, o sujeito tem de estar exposto a um contexto linguístico que lhe proporcione um *input* de informações sobre ela a todo instante. Viotti (2007, p. 35) salienta que, para a gramática gerativista, o objeto de estudo é a língua, entendida como o conhecimento que um falante tem sobre ela, desenvolvido a partir da informação genética trazida pela faculdade da linguagem.

Em outras palavras, pode-se afirmar que todos os sujeitos já possuem informações sobre uma determinada língua, as quais já estão regidas por princípios genéticos desde a tenra idade e que, se expostos ao meio, se desenvolvem, gerando novos conhecimentos, assim se tornando uma língua estável. Diante disso, tendo em vista que a língua é um instrumento de uso socioeconômico, para exemplificar as duas dicotomias entre *competência* e *performance*, pode-se retomar uma comparação trazida por Viotti (2007, p. 35), em que o autor se refere a dois falantes do português como língua nativa, um aluno universitário e o outro um trabalhador com baixo nível de escolarização. Propõe-se uma situação na qual os dois têm de resolver um problema relacionado a um buraco enorme que apareceu em uma rua. Indignados com o pouco caso que as autoridades da cidade demonstram quanto à questão, os dois pensam que devem escrever uma nota de opinião para o jornal.

Inicialmente, pressupõe-se que o sujeito que se sairá melhor em sua performance de escrita deva ser o universitário, pois se entende que a escola e os estudos nos proporcionam uma condição de desempenho adequada no que diz respeito à forma de escrever em determinado gênero e de se reportar aos interlocutores, operando com a modalidade escrita, seja para os pais, os amigos, a diretora da escola, o prefeito da cidade ou um governador.

O autor salienta, porém, que uma pessoa com baixo nível de escolarização tem a mesma competência de língua que um estudante universitário. Ele fala em competência no sentido de que essa é oriunda do conhecimento de língua que qualquer sujeito traz em sua genética, mas o que diferencia uma realidade da outra é a sua habilidade de usar a competência em situações diversas, assim, apresentando ou não um limite na sua performance. Da mesma maneira que o autor trata a competência como um conhecimento

inato do sujeito, ele retrata que a performance seria o uso dessa competência em situações comunicativas. Para Chomsky (1978, p. 26), toda a gramática de uma língua, para ser adequada, deverá satisfazer a seguinte condição:

Por um lado, deve ser capaz de gerar a totalidade das frases dessa língua. Nessa medida a gramática permite descrever um dos aspectos da competência do falante nativo dessa língua, que é a sua capacidade para distinguir as sequências bem formadas da sua língua. [...]. Na medida em que gerar o conjunto das frases de uma língua e apenas estas, uma gramática dará conta do conceito de gramaticalidade. Esse processo de decisão constitui um dos aspectos da competência de todo falante de uma língua.

Dentro dessa perspectiva de competência, pode-se pensar que o falante de uma determinada língua deve ser capaz de gerar na base das sentenças uma ideia que contemple toda uma estrutura gramatical de que ela necessita para ser compreendida. No entanto, para gerar uma frase bem estruturada, é necessário que o falante tenha a competência de decidir o conjunto de regras e sentenças a ser usado nessa base. Chomsky (1978, p. 26) ressalta uma segunda condição:

Por outro lado, a gramática deve ser capaz de associar ou atribuir a cada uma das frases de uma língua que gera uma descrição estrutural, uma explicação dos elementos a partir dos quais a frase é constituída, da ordem em que se arranjam das suas inter-relações, da sua estrutura hierárquica e, em geral, toda a informação que possa ser considerada relevante para a compreensão dessa frase por parte do falante.

Em relação à perspectiva de performance, destaca-se que o sujeito falante de uma língua deve ser capaz de conhecer a sua estrutura gramatical, para, então, poder eleger os constituintes que regem a ordem da sua gramática e aplicá-los no momento em que estiver gerando uma sentença. O autor ressalta, ainda, que a estrutura da sentença precisa estar legível, para que o interlocutor possa ter uma compreensão do que se está querendo transmitir através dela.

Para tanto, retoma-se o exemplo anterior, proposto por Viotti (2007), sobre a comparação entre os sujeitos com diferenças de escolaridade e a relação entre a competência e a performance, evidenciando-se um ponto de vista acerca do sujeito, ou seja, o de sujeito competente e o de sujeito não competente, no que diz respeito à performance de produções

escritas. Afinal, como já mencionado, um sujeito competente precisa saber fazer escolhas gramaticais adequadas para gerar sentenças claras e compreensíveis. Em outras palavras, pode-se afirmar que, de maneira geral, a teoria chomskyana tem o objetivo de entender a formação de signos linguísticos constituídos por operações sintáticas e morfológicas (Viotti, 2007).

Assim, para entender o que um sujeito competente precisa saber, em relação à estrutura das frases, é válido adentrar na perspectiva teórica de Chomsky (1978), a fim de perceber a forma como as sentenças são geradas, considerando uma construção de sentenças básicas bem estruturadas. Procurar-se-á apresentar uma descrição sobre a gramática sintagmática (GS) que retrata a estrutura das frases baseada na ordem das palavras.

Para construir um modelo de competência, a descrição de GS, Chomsky (1978, p. 11) toma como ponto de partida as seguintes proposições: a) uma gramática sintagmática é uma gramática formal de um tipo particular, b) uma gramática sintagmática captura o tipo de informação sobre a estrutura das frases que a análise sintática em constituintes imediatos reflete. O objetivo é perceber, a partir dessa descrição, a construção de uma gramática formal que, somada a informações estruturais, resulta na compreensão das frases de determinada língua.

Para dar início ao entendimento de sujeito competente, torna-se necessário observar dois caminhos. O primeiro é refletir sobre o tipo de informação que a constituinte imediata (CI) aponta. O segundo é compreender o conceito de gramática formal. Diante dessas definições, busca-se verificar, por primeiro, uma explicação sobre as informações que o sujeito gera na frase da sua língua e, por segundo, visualizar como ele opera sobre a gramática formal na base sintática para dar um sentido compreensível à frase.

Diante dessas definições, opta-se por fazer uma observação simples sobre as informações geradas na frase, chamadas de *estruturação hierárquica*. Assim, para iniciar o estudo, observa-se como os componentes de uma frase se relacionam. Para isso, usa-se um exemplo oferecido por Chomsky (1978, p.12): “(1) O João comprou todos os livros”.

Chomsky (1978) ressalta que, num primeiro momento, pode-se analisar como os elementos que constituem essa frase se agrupam para formar novos elementos que posteriormente irão gerar uma frase. O autor explica, ainda, que, na estrutura de uma frase, ocorre uma relação de harmonia entre alguns dos seus vocábulos, o que não acontece com outros elementos. Na frase acima, existe uma harmonia entre alguns dos elementos que correspondem um ao outro, que é o caso de *os* e *livros* ou *o* e *João*. Por outro lado, Chomsky (1978) diz que na estrutura de uma frase existem elementos que não se correspondem

diretamente, como, no caso do mesmo exemplo, os elementos *João e livros* ou *comprou e livros*.

Chomsky (1978) afirma que um sujeito fluente precisa, através da sua performance, ser capaz de reconhecer a coesão nos seus enunciados, isto é, ele perceberia a gramaticalidade e a não gramaticalidade da sua língua, como erros e inadequações previstas nas suas construções. Quanto aos elementos que estruturam uma frase, o autor sugere outra menção, ou seja, é possível que alguns dos elementos da frase se relacionem com outros, gerando novos grupos de dimensão maior. Pode-se verificar essa explanação na situação acima, em que é possível considerar os seguintes agrupamentos: os livros, o João, todos os livros (todos e os livros), comprou todos os livros (comprou e todos os livros). O autor (CHOMSKY, 1978, p. 12-13) chama esses agrupamentos ou elementos que constituem uma frase de *constituintes*. Em suas palavras:

Este primeiro tipo de informação relativo ao modo como os elementos de uma frase se agrupam em constituintes naquilo a que poderíamos chamar uma estruturação hierárquica pode ser representado naturalmente através de vários dispositivos. Um desses dispositivos que permite a organização da frase em vários níveis e a ligação e dependência entre vários níveis é a representação num diagrama em árvore.

Em relação à citação acima, destaca-se o diagrama proposto por Chomsky (1978), sendo possível visualizar com maior precisão os componentes que organizam uma frase em estrutura hierárquica em diferentes níveis, da mesma forma que se pode verificar um exemplo de estrutura frasal a seguir, em forma de árvore, mostrando como os elementos constituintes se ligam e se relacionam entre si. Explicita-se, aqui, que o intuito de apresentar os exemplos abaixo de forma mais específica não consiste em saber como funciona detalhadamente o diagrama em árvore, codificando todos os seus elementos gramaticais. Visa-se, sim, a apresentar uma breve contextualização relacionada à competência linguística da qual todo sujeito dispõe, para, então, definir, no capítulo três, um perfil de sujeito competente, uma vez que um dos objetivos do estudo é analisar a performance de construções textuais dos sujeitos surdos expostos a uma segunda língua, o português escrito.

Para isso, busca-se observar, nesses exemplos, a forma das estruturas das sentenças, para discutir, posteriormente, a competência linguística do sujeito em relação a sua língua e ao modo como esta se reflete em uma dada performance de construção discursiva. Mesmo não havendo a intenção de adentrar na especificidade desse conteúdo, procura-se traçar, de modo

geral, a forma pela qual os elementos frasais se correspondem para gerar novas construções. Assim, parte-se para os exemplos do diagrama abaixo.

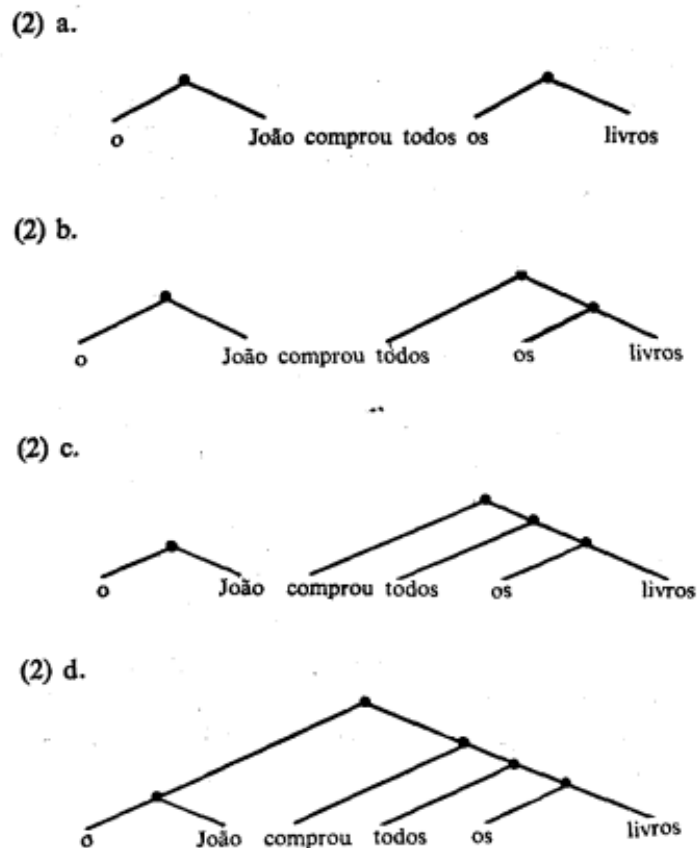


Figura 8 – Estrutura das Sentenças

Fonte: CHOMSKY, 1978.

Chomsky (1978) apresenta no diagrama (2) a uma estrutura de constituintes formados por dois grupos com seus respectivos vocabulários, *o João* e *os livros*. No segundo exemplo, (2) b, o autor explicita a existência de um terceiro grupo com seus respectivos vocabulários, em que aparecem *todos os livros*. No terceiro exemplo (3) c, Chomsky (1978) apresenta um diagrama em que é possível visualizar todos os elementos da frase, evidenciando o componente *comprou*. No último exemplo (4) d, o autor argumenta que a frase pode ser decomposta por dois aspectos. O primeiro é o constituinte imediato, que são os grupos que se relacionam na estrutura, nesse caso, *o João* e *comprou todos os livros*. O segundo é o constituinte último, que são todos os vocabulários que compõem uma frase, nesse caso, *o, João, comprou, todos, os, livros*. Diante desses exemplos, pode-se pensar que um

sujeito competente seja capaz de organizar a sua construção de forma hierárquica, obedecendo a um conjunto de regras que compõe a sua língua, como nos exemplos de Chomsky (1978) acima explicitado, em que as frases estão organizadas de forma gramatical, contendo uma ordem sujeito-verbo-objeto e sendo claramente entendida pela performance do uso de elementos gramaticais, no caso do português.

Além disso, Chomsky (1978, p. 16) apresenta um segundo tipo de informação das frases, em que se foca na possibilidade de os constituintes se ligarem a uma classe de vocabulários, podendo ser a classe nominal, *João* e *livros*, um determinante na classe dos artigos *o* e *os*, e *comprou*, que é um verbo.

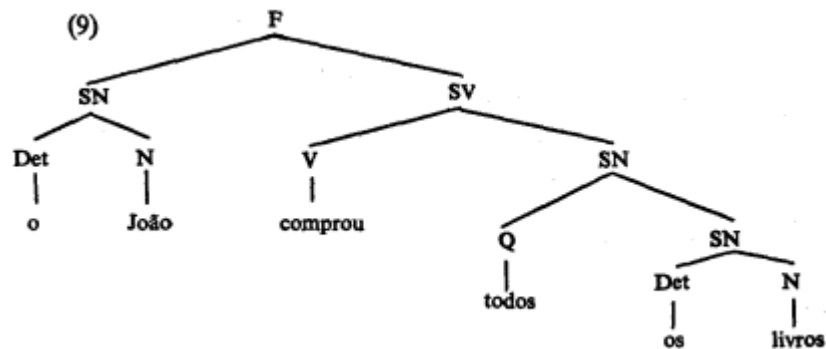


Figura 9 – Estrutura das Frases
Fonte: CHOMSKY, 1978.

Por meio dessa representação da estrutura de uma frase em forma de árvore, é possível visualizar a relação entre os constituintes codificados em uma organização hierárquica pertencente a uma dada categoria. Por outro lado, a representação permite, também, verificar que as informações da frase são de um determinado tipo. Assim, tendo em vista as informações da estrutura de uma determinada frase, observa-se, a partir desse diagrama, que esta é composta por constituintes (palavras) ligadas a categorias (gramática), componentes que, em combinação hierárquica, vão gerar uma frase compreensível; caso contrário, conforme Chomsky (1978), não haveria qualquer meio de representar a intuição do falante sobre as frases.

Já em relação à gramática formal, o autor (1978) define alguns resultados alcançados quanto às línguas naturais a fim de descrever um domínio lógico do falante. Para isso, faz uma definição de linguagem ou língua, em que apresenta as conceitua como um conjunto

finito ou infinito de frases. A questão que Chomsky (1978) introduz é: como um conjunto de regras finito pode gerar uma sequência infinita de frases? Diante dessa indagação, o autor afirma que basta analisar a forma dessas regras e observar que uma delas inclui uma sequência de frases associadas a uma função, a qual estabelece uma correspondência entre os pares de frases cuja característica é o fato de uma duplicar a outra, a que denomina “regra de reescrita”.

Essa questão é importante para se compreender a relação estabelecida entre competência e performance. A competência de um sujeito refere-se ao conhecimento efetivo que ele possui sobre a estrutura profunda da sua língua, o qual lhe permite identificar e construir sentenças aceitáveis pela comunidade em que se insere.

Acredita-se que essa exploração inicial e mais aprofundada sobre a estrutura de uma frase sirva para evidenciar que, para ser competente em uma dada língua, o sujeito precisa ter delineado em sua mente um modelo linguístico sobre ela, possibilitando uma performance em relação ao seu uso adequado. Relacionando o exposto com a escrita do surdo em língua portuguesa, ou seja, pensando no surdo bilíngue, isso pode não acontecer por motivos contextuais, pela falta da constituição de uma estrutura linguística do português em sua mente. Assim, ao escrever nessa língua, o surdo acaba realizando uma performance fragmentada. Chomsky (1978, p. 91) ressalta que:

Para o efeito dessa discussão, usaremos o termo “aceitável” para aludir aos enunciados perfeitamente naturais e imediatamente compreensíveis sem uma análise escrita, e que não são de modo nenhum bizarros ou estranhos. Obviamente, a aceitabilidade será uma questão de grau, variando ao longo de várias dimensões. Poder-se ia propor vários testes operacionais para especificar a noção mais precisamente (por exemplo, rapidez, correção e uniformidade de memorização e reconhecimento, normalidade de entonação).

A performance caracteriza-se pelo uso adequado da competência linguística do sujeito em suas produções, podendo estar ligada a fatores como rapidez, correção e memória. Chomsky (1978), ao referir-se à performance de um sujeito, faz uma observação, pontuando o termo “aceitável” para apresentar os enunciados. O autor elucida que este é usado para conceitualizar as frases com maior facilidade de serem produzidas.

Nesse sentido, ele esclarece que o termo “aceitável” se distingue do termo “gramatical”, na medida em que o primeiro está ligado ao estudo da performance, em que o sujeito prevê a forma de uso do conhecimento gramatical empírico em uma situação comunicativa, podendo ser essa falada ou escrita, e o segundo se relaciona com o estudo da competência, ou seja, a gramática internalizada que todo sujeito possui. Chomsky (1978) conclui dizendo que o estudo da performance poderia se iniciar por uma investigação da aceitabilidade, uma vez que esta está ligada às questões de memória.

Assim, com base nas discussões acerca da competência gramatical que todo sujeito possui internalizada e, respectivamente, que necessita ter para produzir uma performance aceitável em seu discurso, pode-se pensar em todos esses aspectos no caso do sujeito surdo inserido em um contexto bilíngue, aprendendo uma segunda língua, aqui, o português escrito. O objetivo deste estudo, diante disso, é verificar como o surdo falante da Língua de Sinais, a usa para adquirir a segunda língua, o português. Para isso, fizemos um recorte sobre a estrutura básica que constituem as frases em uma determinada ordem, para, então poder analisar, as produções textuais dos surdos, a serem apresentadas no terceiro capítulo, a forma como eles selecionam as combinações estruturais para gerar as sentenças, observando se, nessas produções, existe uma performance aceitável, que obedeça a uma estrutura gramatical da língua portuguesa. Em vista disso, a próxima seção expõe uma breve explicação sobre a aquisição da ordem das frases, fazendo uma comparação entre as duas línguas em estudo.

2.5 PADRÃO DA ORDEM DAS FRASES PORTUGUÊS/LIBRAS

Nesta seção, será abordada a questão da ordem das frases em um panorama contrastivo entre a Libras e o português, com o intuito de visualizar como as sentenças se organizam em duas estruturas de modalidades distintas. Para essa discussão, elegemos o parâmetro do sujeito, verbo e objeto, isto é SVO, tendo como objetivo verificar como esses elementos se constituem no Português e na Libras, para então, posteriormente verificar nas análises a forma de como o surdo usuário da Libras, fixa os elementos SVO em suas produções na L2. Esses elementos foram selecionados pelo fato de serem os componentes básicos da estrutura da frase de uma língua. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.134)

mesmo havendo muitas variações na ordem das frases, cada língua provém de uma ordenação dominante que são SOV, SVO ou VSO.

A ordem básica das palavras na língua portuguesa, tradicionalmente, é sujeito-verbo-objeto. Para iniciar a construção da informação, o falante do português precisa ter um controle sobre a estrutura gramatical e, necessariamente, observar a ordenação das palavras na frase. Entretanto, não se pode pensar que a língua portuguesa seja, obrigatoriamente, constituída pela ordem SVO, pois no português, assim como em outras línguas, podem ocorrer variações na ordem das palavras, tais como: SV e VS. A seguir, são apresentados dois exemplos retirados da dissertação de Lima (2004):

- a) O incêndio, os bombeiros controlaram-no.
- b) Controlaram o incêndio, os bombeiros.

Segundo a autora, ambas as frases apresentam um verbo, “controlar”, um sujeito, “bombeiros” e o objeto ligado ao argumento, “incêndio”, assumindo uma ordem SVO da estrutura do português. Porém, o que acontece nessas frases é que os constituintes foram invertidos. No exemplo (a), o complemento está posto anteriormente ao sujeito e ao verbo, apresentando uma ordem OSV, e, no exemplo (b), o verbo está na posição de sujeito, o objeto está na posição de verbo e o sujeito está na posição de objeto, tendo nesse caso uma ordem VOS.

Berlinck, Augusto e Scher (apud LIMA, 2004) relatam que a ordem mais frequente na constituição de frases no português é a canônica SVO. As autoras apontam que, a partir dos estudos gerativistas, é evidente que outras construções estejam tomando força, como as construções com duplos sujeitos, conforme se pode visualizar nas frases abaixo, retiradas da dissertação de Marisa Dias Lima (2011):

- c) José, ele entregou o facão para Pedro.
- d) O José, eu vi ontem.

Do ponto de vista da gramática tradicional, esse aspecto de duplo sujeito pode confundir a representação dos constituintes, pois, conforme o exemplo (c), a informação tópica é “o José”, sobre o qual, em seguida, vem um comentário, utilizando uma retomada sobre a sua pessoa, representada em “ele”. Já no exemplo (d), aparece a informação tópica “José”, seguida de um comentário feito a sua pessoa, realizado por outro sujeito, “eu”.

Em alguns estudos da gramática tradicional, a presença de variações na ordem das frases é tratada como erro. Rocha Lima (apud LIMA, 2004), por exemplo, salienta que pode haver um conflito entre a competência dada pela gramática internalizada e a performance relacionada ao uso desse conhecimento gramatical. O autor complementa, afirmando que casos como esses são quase sempre desvios de ideias.

Huber (1986) e Pádua (1960) destacam que a ordem direta é SVO, porém apontam para outras variações que podem ser encontradas no português, como SOV, VSO, VOS, OVS, OSV. Os autores apresentam, ainda, alguns exemplos, relacionados abaixo:

- e) O lobo abriu a boca. (SVO)
- f) Quando Eufrosina esto ouviu, prougue-lhe muito. (SOV)
- g) E enton chamou o abade huhu monge (VSO)
- h) E cercou a cidade Nabucodonosor. (VOS)
- i) Quando o vio o moço, rogou que veesse. (OVS)
- j) Todas estas causas as gentes demandou. (OSV)

Segundo os autores, a primeira frase está posta de forma canônica, construída na ordem SVO. As demais construções, por seu turno, não correspondem a uma ordem canônica, estando construídas em diferentes sequências.

Como já mencionado no capítulo anterior, a Libras, assim como as línguas auditivas, possui uma estrutura complexa, sendo utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.127), observar os aspectos relativos à sintaxe das línguas de sinais requer “enxergar” esse sistema chamado de visuoespacial.

Retomam-se, pois, os estudos de Willian Stokoe (1987) sobre as línguas de sinais como estruturas gramaticais organizadas, sintetizados no capítulo anterior. O autor elevou os estudos linguísticos das Línguas de Sinais no mundo, ao apresentá-las como sistemas estruturados em todos os níveis de análise linguística. Posteriormente, apresentou uma descrição sobre a Língua de Sinais Americana, em que propôs três esquemas para analisar a formação dos sinais nesse sistema, isto é, configuração de mãos, locação de mãos e movimento de mãos, formando, assim, a fonologia das Línguas de Sinais.

Viu-se, também, que, no Brasil, os primeiros estudos sobre o aspecto da fonologia da Libras surgiram em 1980, com a linguista Lucinda Ferreira Brito, que iniciou suas pesquisas em uma tribo de índios na Floresta Amazônica. A autora apresentou os parâmetros dessa língua classificados em configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação e

os elementos não manuais, os quais constituem a estrutura fonológica da Libras. Esses elementos são essenciais para a aquisição dessa língua, uma vez que, fixados pelo sujeito, cumprem papel importante para o desenvolvimento e a compreensão de seu funcionamento, ou seja, os parâmetros são elementos que organizam a composição dos sinais.

Considera-se crucial o sujeito ter uma noção sobre a estrutura da Libras, iniciando pelos parâmetros, para obter uma compreensão sobre toda a funcionalidade dessa língua, bem como sobre os aspectos da sua estrutura sintática, para, posteriormente, ter condições de entender como funciona a ordem básica desse sistema. Para se ter essa percepção, porém, é preciso visualizar a situação comunicativa, pelo fato de se tratar de uma língua gestual-visual.

Inicialmente, ressalta-se que a ordem básica de uma língua é o conceito fundamental ligado à estrutura de uma frase. Greenberg (apud QUADROS, 2004, p 133) observou que cada língua elege uma ordenação das palavras como a dominante. Há dois trabalhos que mencionam a ordem das palavras na Língua de Sinais. Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995) relatam que existem diversas possibilidades de variação na ordem das palavras, mas parece haver uma ordenação mais básica que as outras, isto é, a ordem sujeito-verbo-objeto. Quadros (2004), por sua vez, ressalta que, na Libras, os dados surgem nas frases simples e de outras orações complexas. Em contrapartida, nessa língua, são permitidas as ordens OSV e SOV, pelo fato de derivarem da primeira, ao passo que combinações como VSO, OVS e VOS praticamente não são possíveis. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a distribuição das frases na Libras está de acordo com o quadro abaixo:

ORDEM	BÁSICA	COM RESTRIÇÕES
SVO	X	
OSV		X
SOV		X
VOS		X

Quadro 5 - Distribuição da ordem das sentenças na LSB
Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004.

Quadros e Karnopp (2004) salientam que os tipos de construções apresentados acima são muito comuns nas sentenças da Libras. O primeiro é considerado gramatical canônico, e os três últimos são considerados agramaticais, organizados em uma ordem não canônica. A

seguir, são expostos os exemplos 1 (a) e 2 (b) e (c) em Libras, transcritos do estudo de Quadros e Karnopp (2004, p. 138).



Figura 10 - Exemplo ordem canônica SVO

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.140)

a) Libras: IX GOSTA FUTEBOL

a) Português: El@⁴⁵ gosta de futebol

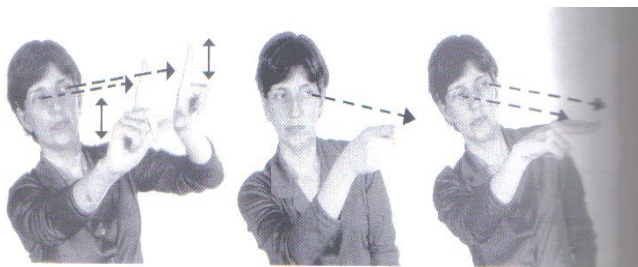


Figura 11 - Exemplo ordem não canônica OSV e SOV

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.140)

b) Libras: TV IX ASSISTIR

b) Português: El@ assiste TV

⁴⁵ Na Libras, não se dist



bolo @.

Figura 12 – Exemplo ordem canônica SVO

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.181)

c) Libras: EU LIVRO PERDER

c) Português: Eu perdi o livro

Como se pode observar no primeiro exemplo, a frase está na ordem canônica SVO, tendo em vista que o primeiro referente é o sujeito (Ela), o segundo é o verbo (assiste) e o terceiro é o objeto (TV). Nessa estrutura, existe um verbo de concordância acompanhado de uma marca não manual que está ligada à direção dos olhos, associada à pessoa do verbo. Quadros (2004) argumenta que, na Libras, existem os marcadores não manuais⁴⁶, que surgem para determinar mudanças na ordem básica das frases, os quais tornam a estrutura mais carregada, ocasionando alterações e gerando frases diferentes.

Em relação aos exemplos (b) e (c), as frases aparecem na ordem não canônica, no caso, OSV e SOV. No exemplo (b), a estrutura é objeto (TV), sujeito (EU) e verbo (ASSISTIR). No exemplo (c), a frase apresenta o sujeito (EU), o objeto (LIVRO) e o verbo (PERDER). Segundo Quadros e Karnopp (2004), essas duas ordens parecem ser geradas pelo movimento de um ponto de vista sintático, nesse caso, a agramaticalidade das frases está ligada à ordem das palavras que estão estruturadas de forma inversa, dando um sentido de que o objeto é o constituinte principal da frase.

Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a estrutura da ordem das frases é SVO e que as demais ordens são derivações da primeira, ocorrendo sempre que houver uma situação especial, na qual se percebe, na estrutura, a presença de marcadores não manuais, e assim essas sentenças são consideradas agramaticais. A variabilidade das palavras observada na Libras está vinculada a mecanismos gramaticais, como a presença de concordância, tópico e foco associados às expressões não manuais. Assim, as sentenças na ordem OSV, SOV e VOS

⁴⁶ São expressões faciais ou corporais.

tornam-se estruturas gramaticais quando há o uso dos elementos não manuais; já a ordem SVO, tendo ou não a presença desses elementos, será sempre gramatical. Por outro lado, as autoras explicitam que sentenças com outras combinações, tais como VSO, OVS, VO, SV, SO, OS, parecem inviáveis na Libras.

Como visto nas explicações acima, na Libras, assim como no português, existe uma ordem básica a ser considerada nas sentenças, ou seja, uma regra a ser respeitada para que as frases se tornem claras e compreensíveis. Foi possível constatar, até aqui, como a Libras se organiza em relação à ordem das palavras, levando em conta o que é aceitável e o que não é, para que as sentenças se tornem gramaticais. Isso esclarecido, passa-se para a próxima seção, buscando observar os fatores que permitem ao surdo uma performance de escrita coesa.

2.6 A ESCRITA DO PORTUGUÊS PELO SURDO

Este item apresenta observações sobre como o surdo se apropria do português escrito, uma vez que, para ele, este é considerado uma língua estrangeira. Para tanto, são expostos alguns aspectos que impulsionam o processo de aquisição do português escrito pelo surdo como segunda língua, enfocando-se, inicialmente, pontos mais gerais sobre esse processo, para, logo após, adentrar, de modo específico, no tópico da aquisição do português na modalidade escrita.

A aquisição da segunda língua consiste em um processo bastante complexo, na medida em que envolve diferentes fatores de suma relevância a essa aprendizagem, dentre os quais idade, gênero, interesse, aptidão, além de elementos sociopsicológicos, como motivação, personalidade, atitude, estilo cognitivo, estratégias.

Ellis (1994, p. 15-17) aponta para quatro questões principais nas investigações sobre a aquisição de uma segunda língua:

- (1) O que os aprendizes de segunda língua adquirem?
- (2) Como os aprendizes adquirem uma segunda língua?
- (3) Quais são as diferenças que existem na forma que os aprendizes individuais adquirem uma segunda língua?
- (4) Qual efeito a instrução/ensino tem na aquisição da segunda língua?

Partindo dessas questões, verifica-se que existem muitas variáveis a serem consideradas quanto à aquisição de uma segunda língua. Ellis (1994) traz alguns apontamentos sobre as questões elencadas, ajudando a nortear um entendimento de como esse processo se efetiva.

A primeira questão – o *que* os aprendizes de segunda língua adquirem – refere-se aos aspectos que envolvem as sentenças incorretas apresentadas nas suas produções. Os pesquisadores procuravam verificar o que os sujeitos aprendiam em um determinado período de tempo por meio de um mapeamento.

A segunda questão – *como* os aprendizes adquirem a segunda língua – diz respeito aos aspectos internos, isto é, ao modo como a mente processa as informações para um conhecimento linguístico.

A terceira questão – *quais* são as diferenças que existem na forma que os aprendizes individuais adquirem uma segunda língua – foca-se na subjetividade de aprendizagem do indivíduo, pois cada aprendiz dispõe de variáveis diferentes, como tempo, estratégias e motivação no aprendizado de uma língua.

Por fim, a última questão – qual efeito a *instrução/ensino* tem na aquisição da segunda língua – sugere que, para a aprendizagem da segunda língua, deve-se proporcionar ao aprendiz espaços similares aos contextos da primeira língua, nos quais ele seja exposto ao insumo linguístico em quantidade.

Em se tratando do surdo exposto ao português escrito, há muita polêmica, principalmente no âmbito educacional, visto que ele traz em sua bagagem uma escrita em português fragmentada. Tal fragmentação é decorrente de muitos fatores, como ambiente, interação, idade, interesse, afetividade, estratégias e estilos de aprendizagem – somente para citar alguns –, os quais, possivelmente, lhe faltaram para poder se apropriar da língua portuguesa na modalidade escrita. Quadros (1997, p. 45) ressalta que:

Considerando o contexto do aluno que adquire uma língua antes de ir para escola, Scliar-Cabral (1988) afirma que o domínio de uma segunda ou demais línguas, principalmente se o processo tiver início quando o indivíduo já estiver na idade adulta, estará afetado por fatores de semelhança e diferença entre a estrutura das mesmas e a cultura em jogo. Na verdade, as pessoas formam esquemas automáticos de produção que são acionados na aprendizagem da segunda língua. Esses esquemas representam o primeiro estágio de AL2 e são mais facilmente ultrapassados e flexíveis quanto mais jovem for o aprendiz.

Conforme o excerto, os esquemas relativos à estrutura gramatical ou os parâmetros de uma língua são acionados e fixados por qualquer aprendiz. Dessa forma, uma pessoa que domina mais de uma língua terá facilidade em se apropriar de muitas outras, pois tem fixado um parâmetro maior, se comparada àquela que tem somente a primeira língua. No caso do surdo, observa-se que este possui muitas dificuldades em ler e escrever na estrutura do português, pois os parâmetros dessa língua não foram fixados em sua mente. De acordo com Ellis (apud QUADROS, 1997, p. 89), a aquisição de um conhecimento implícito envolve três processos:

- (a) Percepção (isto é, o aluno se conscientizar da presença de um aspecto linguístico através do *input*)
- (b) Comparação (isto é, o aluno compara um aspecto linguístico percebido com a gramática mental registrando a lacuna entre a gramática e o *input*)
- (c) Integração (o aluno integra uma representação de uma nova informação linguística dentro da sua gramática mental).

A autora defende a importância do equilíbrio entre o conhecimento explícito ligado a um insumo, como a fala do professor, de outros alunos, materiais, ambiente externo à sala de aula, e o implícito, referente aos fatores inatos, experiências prévias, intuição, empatia, estilo cognitivo.

Andersson (apud QUADROS, 1997) afirma que uma língua escrita é considerada como segunda língua para as pessoas surdas. Por isso, é imprescindível que elas saibam, antes de qualquer coisa, a estrutura da Libras, que também é constituída por várias propriedades estruturais, como gramática, palavra, sentenças, e que essas variantes estão situadas em um contexto. Isso é sintetizado no trecho a seguir:

[...] Andersson observa que uma mensagem escrita não desaparece no ar como as palavras. Entretanto, quando a língua é usada em uma situação discursiva, o interlocutor pode interromper e solicitar esclarecimento se houver dúvidas. Isso não é comum na língua escrita. A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto (QUADROS, 1997, p. 99).

Diante disso, infere-se que a língua é um instrumento essencial para a comunicação humana, existindo nas línguas orais, assim como nas sinalizadas, a possibilidade de o interlocutor solicitar uma pausa para pedir esclarecimento de algo que não entendeu. O mesmo, porém, não acontece com a língua escrita, sendo necessário que o locutor possua uma habilidade que, por sua vez, requer uma competência linguística sobre essa modalidade. Para os surdos, a habilidade de escrever na segunda língua está ligada ao processo de aquisição da sua L1, pois esta serviu de base para que ele pudesse entender como funcionam as normas da L2, estabelecendo uma comparação entre uma estrutura e outra.

Fazendo um contraponto entre a língua falada e a língua escrita, o autor argumenta que na primeira é permitido que o interlocutor interrompa o discurso, caso necessário, oportunizando ao locutor reformular suas ideias ou pensamentos sobre o assunto em questão, retomando, após, o ato conversacional. O mesmo processo, contudo, não é permitido no texto escrito, exigindo que o escritor domine as propriedades da língua escrita para que seu texto se torne claro e coeso, de modo que dele se possa extrair um significado.

Como já comentado, a Libras e o português são duas línguas de modalidades diferentes. Em outras palavras, na estrutura daquela, fatores como preposição, conjunção, conjugação de verbos, artigos, entre outros, não se fazem presentes. Por outro lado, a estrutura desta contempla todos esses fatores, os quais são de extrema importância no momento da escrita, a começar pela ordem das palavras na frase (SVO). No próximo capítulo, visa-se a observar, a partir das análises, a forma como os surdos estruturam suas ideias na L2, se existe uma obediência quanto ao uso das regras gramaticais dessa língua, em especial se há uma ordenação canônica das palavras nas frases. De acordo com tais ocorrências, será possível classificar os sujeitos como competentes ou não competentes na língua portuguesa.

Segundo Donadon e Costa (2003, p. 29), o domínio da língua escrita depende do domínio da língua oral. Dito de outro modo, para que o indivíduo tenha total domínio do uso e da função das propriedades da língua escrita, como gramática, sistema linguístico, entre outras, é necessário, como pré-requisito para realizar essas atividades, o perfeito funcionamento do sistema auditivo. Considerando esse ponto de vista em relação ao indivíduo surdo usuário da Libras, língua de modalidade gestual-visual, se poderia pensar que o surdo estaria em desvantagem se comparado ao sujeito ouvinte falante do português, língua de modalidade oral-auditiva. No entanto, a questão se volta ao modo como o surdo adquire o português na modalidade escrita, uma vez que essa língua dispõe de fatores fonológicos e códigos ligados ao som das palavras.

Conforme Ferreira Brito (1993, p. 11), é importante ressaltar a distinção entre as duas línguas, Libras (visual-espacial) e português (oral-auditiva), para que haja uma compreensão dessas diferenças por parte dos ouvintes, mais especificamente por parte dos docentes que estão ligados, direta ou indiretamente, com o ensino-aprendizado de línguas em contextos onde os surdos estejam presentes.

Ferreira Brito (1993) afirma que a Libras é uma língua constituída por um sistema linguístico legítimo complexo, revelando, assim, a manifestação da faculdade de linguagem no indivíduo surdo. A autora faz uma comparação entre as fonéticas do português e da Libras, revelando que, enquanto a fonologia da língua portuguesa respalda-se em sons ou fonemas, a fonologia da Libras baseia-se em unidades especiais representadas pelos seguintes elementos, já mencionados: configuração de mãos, movimento, direcionalidade, ponto de articulação e expressões faciais e manuais.

A autora propõe a alternativa de que, para se apropriar de condições adequadas de produção do português na modalidade escrita, o professor precisa estar atento à forma como o surdo estrutura o seu texto, podendo essa construção estar ligada à estrutura da sua língua. Skliar (2009) entende que as produções podem aparecer da seguinte maneira:

- Organização sintática da frase, que poderá apresentar as ordens OSV, OVS e SVO;
- Estruturas típicas relacionadas a flexão de modo, tempo – inexistente em Libras – e pessoas verbais;
 - Ausência de verbos de ligação e verbos auxiliares;
 - Utilização do artigo de forma inadequada ou aleatória, devido a sua inexistência em Libras;
- Utilização de elementos que constroem a coesão textual, como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente;
- Concordância verbal e nominal que, pela ausência de desinência para gênero e número, bem como de flexão verbal de modo e tempo em Libras, poderão se apresentar de forma peculiar;
- Questões de gênero e número, por serem não marcados em Libras;
- Limitação ou inadequação lexical, o que acaba por prejudicar a argumentação;

- Marcas da “oralidade”, ou seja, uma configuração discursiva baseada em recursos utilizados em Libras, que, por sua vez, são mais desprendidos daqueles solicitados para a escrita.

Uma vez que o surdo é falante da Libras, língua de modalidade diferente do português, os aspectos acima relacionados podem ser encontrados no seu texto quando ele se encontra em um processo de escrita, pelo fato de estar recebendo influência da estrutura da sua primeira língua. Portanto, esse sujeito precisa se submeter a um processo que envolve a aprendizagem de uma segunda língua.

Em outras palavras, para que possa se apropriar dos códigos escritos do português, é necessário que o surdo seja exposto a um ambiente adequado para o ensino dessa língua. Caso contrário, ele tenderá a apresentar uma fragmentação na sua escrita, o que poderá ser compreendido como um déficit cognitivo ou atraso intelectual. Meirelles e Spinillo (2004, p. 132-133) afirmam, porém, que a capacidade intelectual ou cognitiva dos surdos não é comprometida, de modo que ele é apto a adquirir novos conhecimentos, assim como a aprendizagem de uma nova língua. No entanto, os autores ressaltam que é comum perceber na sua escrita uma lacuna gramatical e linguística, justificada por ele não ter aprendido a estrutura dos códigos escritos do português. Assim, certamente, irá apresentar em sua produção textual erros ou marcas resultantes da interferência da Libras, evidenciando uma performance fragmentada com muitas marcas da L1, ou uma produção textual da L2 com aspectos estruturais errados, na tentativa de produzir uma escrita coesa. Isso pode acontecer porque o surdo intui que na segunda língua existe uma estrutura a ser respeitada, mas como não a domina acaba por colocar as palavras nas frases de forma aleatória.

No próximo capítulo, que se destina à análise do *corpus* selecionado, a fim de averiguar a competência do surdo de acordo com a estrutura gramatical da segunda língua, o português escrito, será traçado um perfil desse sujeito com base em duas condições. A primeira é a de sujeito surdo competente, ou seja, aquele que possui conhecimento gramatical internalizado sobre determinada língua, nesse caso, o português escrito, e faz o uso adequado desse conhecimento em situação comunicativa ou discursiva. A segunda condição é a de sujeito surdo não competente, identificada quando ele não possui um conhecimento linguístico, ou o possui, mas ainda não fixou em seu parâmetro o seu uso adequado.

Para as análises, as categorias de *competência* e *performance* são determinadas com base nos constituintes essenciais que formam a frase, ou seja, sujeito, verbo e objeto do

português. Diante disso, observa-se como os surdos participantes desta pesquisa estruturam suas ideias a partir da escrita na L2, pressupondo-se que eles sejam bilíngues.

De acordo com a teoria gerativista, estudada anteriormente, todo sujeito possui em sua mente uma gramática internalizada, chamada de competência linguística, a qual, em contato com o meio, poderá ser desenvolvida, de forma que ele consiga aprimorar a sua língua. Porém, se sua experiência em relação ao contexto for desfavorável, ele poderá não ter a oportunidade de aprimorar a sua língua, processo a que Chomsky chama de performance.

Diante disso, entende-se, neste estudo, que a competência do sujeito surdo diz respeito à forma como ele usa o conhecimento gramatical na sua performance, ou seja, no caso do português escrito, como ele estrutura suas ideias utilizando os constituintes dessa língua, para que a sua produção comunicativa seja clara e adequada de acordo com as normas que a regem. Esse aspecto está ligado, com maior força, à performance do sujeito, pois é a partir dela que se torna possível visualizar o uso adequado ou não dos parâmetros do português.

A seguir, será descrita a metodologia empregada para a coleta desses dados, cuja análise ocorrerá com amparo das questões teóricas trabalhadas neste capítulo, sobretudo, dos conceitos de competência e performance elaborados por Noam Chomsky.

3 PROCEDIMENTOS E ANÁLISES

Este capítulo, alinhado aos objetivos, tem o propósito de descrever os procedimentos metodológicos adotados nas análises posteriores. Destaca-se que, inicialmente, serão realizadas considerações a respeito da pesquisa teórico-empírica – como esta se propõe –, a qual se organiza por meio de princípios empregados de acordo com sua natureza. Em seguida, abordar-se-ão alguns procedimentos a serem empregados ao analisar o *corpus*, o qual será tomado e discutido com base nas questões teóricas apresentadas nos dois primeiros capítulos deste trabalho: 1º) aspectos históricos que evidenciam uma perspectiva cronológica da Língua de Sinais no mundo; 2º) aspectos teóricos sobre as abordagens dos estudos da aquisição da linguagem a partir da teoria gerativista; 3º) aspectos metodológicos que norteiam o estudo. Portanto, esses dois capítulos trouxeram uma dimensão histórico-teórica que permeia os estudos apresentados nesta pesquisa.

A ciência social foca-se em estudos relativos à vida coletiva dos seres humanos e em seus acontecimentos, observando a forma como as pessoas interagem em grupos sociais, transformando suas experiências em conhecimento para a vida. Diante disso, torna-se importante investigar como ocorre para os humanos a dinâmica de transformação provida de sua ação. Widdowson (apud CAVALCANTI, 1990, p. 23) assim esclarece a natureza da pesquisa:

A pesquisa faz com que as pessoas se conscientizem das diferentes maneiras de conceber o mundo familiar de modo a alterar e estender suas ideias e práticas. É um processo dialético: a realidade é formulada como uma abstração que por sua vez leva à reformulação da realidade.

Este estudo propõe investigar uma realidade social na qual sujeitos surdos aprendem o português escrito como segunda língua, sem precisarem passar, necessariamente, pela oralidade. Diante disso, pretende-se responder o questionamento: como os surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (L1) estruturam a sua escrita no português como segunda língua (L2)?

A fim de responder a essa questão, procura-se descrever e compreender como ocorre o processo de escrita do português pelo surdo (considerando a Libras a sua primeira língua)

através da observação de sua produção na língua portuguesa. Desse modo, pode-se visualizar, nesses dados escritos, a forma como estruturam as ideias, constroem a ordenação das palavras – SVO (no português) – em seus textos, verificando se existem elementos gramaticais que compõem a harmonia textual na L2. Neste capítulo, ganham destaque esses fenômenos, considerando que a competência de escrita dos sujeitos surdos pode estar ligada a algumas hipóteses, como o contexto, o *input* e as marcas estruturais da sua L1.

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva, por meio de levantamento de dados, com abordagem quantitativa e qualitativa. Conforme Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória “[...] tem como finalidade proporcionar uma aproximação com o problema, com intuito de alcançar hipóteses que possam suprir as dúvidas que existem na pesquisa [...]”. Esses estudos têm como objetivo principal “aprimorar conhecimentos, ideias ou a descoberta de algo que foi pouco explorado”.

No caso do sujeito surdo, pretende-se, por meio desta pesquisa, compreender como ele transita em meio a uma cultura, através de uma língua diferente da sua. Sendo assim, acredita-se que a pesquisa exploratória e descritiva ajudará a encontrar alguns caminhos que possam apresentar um ponto de vista diferente sobre a noção que a sociedade e, principalmente, o âmbito educacional têm sobre a língua do surdo. Em outras palavras, visa-se a elencar dados históricos que constituíram a Língua de Sinais para desmitificar a ideia de que o surdo “tem” uma escrita não coesa, levando a se pensar que tal escrita é própria de sua cultura ou que é oriunda de sua língua. Na verdade, essa noção não é correta, pois a escrita que o surdo apresenta seria uma tentativa de escrever o português, uma vez que essa língua é constituída por uma estrutura gramatical diferente da sua L1 (Libras). Como já exposto, o surdo que não aprendeu a estrutura da L2, certamente, terá uma produção fragmentada.

Nessa perspectiva, observam-se, através da pesquisa exploratória, argumentos que comprovam que o surdo, para desenvolver a sua capacidade de escrita na língua portuguesa, precisa considerar uma frequência de sua exposição à mesma. Dados históricos e teóricos apresentados nos dois primeiros capítulos ilustram essa afirmação. Sobre a pesquisa exploratória, Prodanov e Freitas (2009, p. 62-63) ressaltam que:

Quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Esse tipo de pesquisa, neste estudo, ajudará a pensar uma nova forma de entender a aprendizagem da L2 pelo surdo, considerando alguns percursos, como a história da Língua de Sinais, os aspectos da teoria inatista de Chomsky sobre a aquisição da linguagem, somados aos estudos linguísticos e às considerações sobre a importância da Língua de Sinais como a primeira língua do surdo, assim como a importância da L2 para a sua inclusão no universo linguístico.

Isso será analisado por meio de dois procedimentos metodológicos que constituem o *corpus*: um diz respeito à análise das respostas de um questionário que foi aplicado a três sujeitos surdos acerca do processo de aquisição da L1 e aprendizagem da L2; o outro será através das escrita na L2 que esses mesmos sujeitos produziram mediante orientação específica⁴⁷.

Na organização do *corpus*, destaca-se que se obedeceu aos critérios advindos da teoria gerativista e do objetivo de análise sobre a escrita dos professores. De forma alguma foram observadas questões qualitativas nessa escrita, como posições pessoais e/ou questões valorativas acerca do assunto tratado nos textos. O interesse aqui é analisar e, com base nisso, fazer considerações sobre a escrita desses surdos em L2. Os instrumentos empregados serviram como base para visualizar os níveis de escrita de L2 entre os surdos que participaram da atividade. A análise do *corpus* será feita com base nas respostas do questionário e nas produções textuais realizadas pelos surdos, em que podem aparecer fatores que levam a entender os fenômenos do processo de aprendizagem da L2.

Prodanov e Freitas (2009, p. 63) salientam, ainda, que a pesquisa exploratória constitui-se a partir de alguns fatores:

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Diante do exposto, a pesquisa exploratória permite ao pesquisador direcionar seu estudo a diversos aspectos relativos à problematização do tema proposto. Por meio de instrumentos como o questionário, o pesquisador pode alcançar dados que serão analisados e,

⁴⁷ As questões do questionário e o parágrafo de introdução para o texto dissertativo impressos no português foram interpretados em Libras pela pesquisadora.

consequentemente, desenvolver hipóteses, as quais possivelmente trarão respostas para sanar dúvidas ou problemas de um determinado tema que originou a pesquisa.

Desse modo, acredita-se que a pesquisa exploratória relativa ao estudo sobre a escrita do português pelo surdo permitirá obter dados referentes às fases de exposição do surdo à L2, para, então, pensar a respeito de duas dúvidas que polemizam a questão, a saber:

1. Como o surdo constrói a sua escrita?
2. Que fatores precisam ser considerados para que o processo de escrita na L2 pelo surdo ocorra adequadamente?

Essas questões serão analisadas a partir dos instrumentos da pesquisa exploratória e da pesquisa descritiva, ou seja, das respostas de um questionário e da produção textual, aplicados aos sujeitos surdos.

Quanto à pesquisa descritiva, Silva (2003, p. 65) destaca que tem como objetivo principal “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno, com o objetivo de estabelecer relações entre as variáveis. A coleta de dados nesse tipo de pesquisa possui técnicas, as quais seguem um padrão, como o questionário e a observação sistemática”. Nesse sentido, utiliza-se a pesquisa descritiva para seguir informações relativas à escrita da L2 pelo surdo.

De acordo com Prodanov e Freitas (2009, p. 63), a pesquisa descritiva constitui-se pelo aspecto do registro, isto é:

Quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

No presente estudo, utiliza-se o instrumento já referido, a fim de também descrever algumas características da comunidade designada. As técnicas de coleta de dados ajudam a descrever fenômenos que acontecem em determinado grupo. No caso da comunidade surda, como já citado, foram utilizados dois instrumentos que podem ajudar a estabelecer relações com os acontecimentos relativos à construção da escrita pelo sujeito surdo na L2. Prodanov e Freitas (2009, p. 63) reforçam que a pesquisa descritiva define-se pelos registros:

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dado, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o teste e a observação. [...]. Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

Diante do exposto, verifica-se que as pesquisas descritivas aproximam-se das pesquisas exploratórias, pelo fato de estarem ligadas a investigações que podem levar o pesquisador a uma nova forma de pensar sobre o problema em pauta. Em relação ao estudo que se apresenta, esse tipo de pesquisa exploratória e descritiva pode ajudar a pesquisadora a entender os fenômenos que ocorrem nesse processo de escrita do surdo na língua portuguesa na modalidade escrita.

Assim, tem-se uma nova visão do problema, a qual está ligada às relações que o indivíduo surdo traz em sua bagagem cultural, isto é, as suas referências de mundo, os estímulos recebidos desde a tenra idade, o seu conhecimento lingüístico, entre outros fatores, que variam em torno desse processo. Segundo Prodanov e Freitas (2009, p. 64), a pesquisa descritiva assume diversas formas para atender o problema do estudo, dentre as quais se destacam: pesquisa documental, de campo, de opinião, de motivação, estudos exploratórios, estudos descritivos, estudo de caso e pesquisa histórica.

Neste caso, escolhe-se o estudo de caso, o qual proporciona ao pesquisador uma ligação com um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade. Prodanov e Freitas (2009, p. 66) apontam para essa questão:

Estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre um determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objetivo o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para a sua realização, entre os quais: severidade, objetivação, originalidade e coerência.

Quanto à abordagem do problema, far-se-á o uso da análise quantitativa dos dados. De acordo com Oliveira (2004), nesse tipo de pesquisa, busca-se quantificar informações extraídas de uma determinada comunidade ou população, bem como a aplicação de recursos e

técnicas a um conjunto de dados, procedimento muito utilizado nas pesquisas descritivas em que se procura fazer descobertas relativas a ideias, opiniões etc. Neste caso, utilizar-se-á a pesquisa quantitativa para fazer um levantamento das produções dos surdos que apresentam uma ordem canônica das ideias, ou seja, SVO. Após esse levantamento, as informações serão dispostas em um quadro, no qual será possível visualizar todas as ordens, canônica ou não canônicas, existentes nas produções dos surdos.

Em complemento, será utilizada a análise qualitativa dos dados coletados e quantificados. Minayo (1994, p. 21-22) salienta a natureza da pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Esse tipo de abordagem respeita a um padrão de critérios relativos aos métodos e procedimentos, ao mesmo tempo em que segue os critérios sistemáticos, observando conhecimentos e diferentes variáveis no percurso do estudo. Dessa forma, também se submete a críticas. Para justificar essa escolha, são transcritas as palavras de Grunwaldt (1986, p. 127), quando afirma que:

A abordagem qualitativa tem sido também chamada de fenomenológica, sendo causa de interesse e utilização em muitos campos das ciências humanas e sociais. E, uma vez situada entre as ciências humanas e sociais, o estudo sobre os fenômenos educacionais não poderia ficar indiferente às evoluções ocorridas naquelas ciências e, seguindo o mesmo caminho destas, o fenômeno educacional foi estudado, anteriormente, como se pudesse haver uma perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e o seu objeto de estudo. E, portanto, o pesquisador deveria manter-se separado, o máximo possível, do objeto de estudo, para assim garantir objetividade, isto é, “os fatos, os dados se apresentariam tais quais são em sua realidade evidente”.

A abordagem qualitativa procura conduzir o estudo a partir de fatos reais, observando as informações apresentadas relativas ao objeto em análise por meio de instrumentos de uso durante a pesquisa, tais como entrevistas, depoimentos, relatos de vida, entre outros. Neste estudo, usa-se a pesquisa qualitativa para poder analisar, especificamente, as construções de escrita do sujeito surdo a partir de uma ordenação canônica pertencente à L2. Sendo assim, parte-se para a próxima seção, que expõe o contexto da investigação.

3.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A proposta deste estudo foi integralmente desenvolvida com três professores surdos da Associação de Pais e Amigos dos Surdos, situada na cidade de Passo Fundo, na região norte do estado do Rio Grande do Sul. Atualmente, a Apas agrega doze funcionários, surdos e ouvintes.

Conforme o seu estatuto⁴⁸, a Apas foi criada em 09 de junho de 1991 e tem como objetivo promover e defender os direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a cidadania, a democracia, a liberdade, a ética ou quaisquer outros direitos, coletivos ou universais, das pessoas surdas.

A Apas proporciona a habilitação das pessoas surdas, como também a promoção de sua integração à vida comunitária para os processos de socialização e constituição de cidadania. Busca desenvolver ações que garantam igualdade de oportunidades, plena participação, vida independente e autossuficiência econômica das pessoas surdas, visando à possibilidade de se tornarem cidadãos produtivos e integrados vida social. Para tanto, realiza palestras, estimula parcerias, promove intercâmbios e convênios com associações, órgãos públicos e privados, atua junto aos poderes públicos, visando a aperfeiçoar e cobrar o cumprimento da legislação. Elabora estudos, projetos, programas e planos de ação sobre qualquer matéria relacionada à integração das pessoas surdas na sociedade.

A Apas possui como fonte de recurso um convênio com a prefeitura municipal, a qual contribui para o pagamento de salário de doze funcionários. Entre os colaboradores da associação estão as pessoas que atuam na área administrativa e professores que atuam em diferentes atividades, como cursos de Libras, oficinas de matemática, oficinas de português, oficinas de informática, estimulação em Libras para as crianças surdas, entre outros eventos, como seminários e palestras. Além disso, a Apas cede professores surdos para uma escola da rede estadual de ensino, para atuarem com crianças surdas da do ensino fundamental no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Dada essa contextualização, verifica-se que a Apas desenvolve muitas frentes e movimentos que proporcionam aos surdos direitos igualitários, como a qualquer cidadão. Nesse sentido, é importante ressaltar uma das grandes preocupações da Apas: promover a autonomia linguística dos surdos, foco desta investigação, isto é, como uma de suas ações,

⁴⁸ As informações deste item foram retiradas do estatuto da Apas, o qual foi criado em 1991. O estatuto é o documento oficial da entidade que rege toda a sua organização funcional.

objetiva proporcionar ao surdo um aprendizado sobre a escrita do português, uma vez que essa é a língua oficial do país.

Esse aspecto sobre a aprendizagem da L2 pelo surdo se dá pelo fato de se entender que o surdo não está “incluído” na sociedade, ele é **parte** da sociedade. E diante dessa afirmativa, a Apas preocupa-se fortemente em proporcionar ações, em que os surdos possam estar aprendendo a modalidade do português escrito L2, não como instrumentos de opção para seu uso pessoal ou porque é interessante se apropriar de uma segunda língua, mas sim como ferramenta necessária para mediar a comunicação entre o sujeito e a outra cultura (ouvintes), os quais vivem e compõem o mesmo grupo social.

Assim, a realização do estudo é visto pela Apas como um instrumento de contribuição para fortalecer as ações que ela vem desenvolvendo, em vista do aprendizado da L2 pelo surdo, considerando que, antes de aprender uma L2, o surdo precisa estar ancorado nos conhecimentos de sua L1. Desse modo, poderá compreender como funciona uma segunda língua, nesse caso, o português na modalidade escrita, sabendo fazer uso dessa função em meio social, seja na leitura ou na escrita.

3.2 OS SUJEITOS SURDOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Desde a elaboração do projeto, optou-se por entrevistar professores surdos de Libras/Português, considerando a área de atuação da pesquisadora. Ressalta-se, contudo, que a escolha dos participantes foi aleatória, pois não foram selecionados por critérios como carga horária, tempo de serviço, formação ou modalidade de atuação. O critério essencial foi que soubessem Libras e estivessem trabalhando no ensino de Libras/Português, independentemente de qualquer outra característica.

Justifica-se esse procedimento em vista do fato de a teoria gerativista trabalhar com a faculdade da linguagem do sujeito como sendo essa uma habilidade presente na mente do ser humano, uma progressão sucessiva em relação ao desenvolvimento da sua língua, conforme seu contexto. A interação entre a capacidade inata do indivíduo e os fatores ambientais ajuda a linguagem a se tornar mais complexa através de fatores culturais, sociais que irão constituir esse ser humano.

Assim, trabalha-se na perspectiva de que todo o ser humano possui uma capacidade inata sobre a língua e que, em contato com o meio, tal capacidade pode se desenvolver em

forma de desempenho, ampliando o universo linguístico que rege os aspectos de uma determinada língua, de modo a levar o sujeito a desenvolver o uso adequado da mesma. Diante disso, este estudo procura entender como esse fenômeno da faculdade da linguagem se processa no sujeito surdo, tendo em vista duas categorias de análise construídas para dar conta de explicar a competência inata do sujeito e determinadas condições de desempenho da modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2) do surdo.

Em relação aos sujeitos dessa pesquisa, como já dito anteriormente, optou-se por pesquisar seis professores surdos vinculados à Apas, com características peculiares, sendo que três trabalham no ensino da Libras, distribuídos em três cursos distintos oferecidos pela Apas:

- curso de Libras que atende um público geral, dispõe de um professor surdo para trabalhar com o ensino da língua em turmas cuja busca é aprendê-la para se comunicar com um amigo surdo, um colega surdo ou por motivos diversificados;

- curso de Libras destinado a turmas de professores da rede municipal de educação de forma gratuita, dispõe de um professor surdo para o ensino da língua, tendo como objetivo aprendê-la para se comunicar com alunos surdos incluídos na sala de aula regular;

- projeto “levando Libras para a escola”, relativo ao ensino da Libras para crianças ouvintes da educação básica dos anos iniciais durante todo o ano letivo.

Outros três professores trabalham com o ensino da Libras e português na alfabetização de surdos em uma escola da rede estadual de educação. A Apas faz a cedência de dois professores para o estado para trabalhar com alunos surdos inscritos nos anos iniciais da educação básica de surdos. Por último, um professor surdo trabalha, ainda, com o ensino da Libras em outro projeto que a Apas desenvolve com as famílias das crianças surdas de zero a cinco anos, chamado de “estimulação em Libras”. Esse projeto tem o viés de estimular a aquisição da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua por crianças surdas, tendo como mediador um adulto surdo, além do ensino da Libras para os pais dessas crianças surdas, para que esses possam se comunicar com seu filho em casa.

Sobre o grau de formação desses professores, um é formado em pedagogia e Letras/Libras, com especialização em educação especial, mestrado em educação em andamento e prolibras⁴⁹ para o ensino da Libras; um é formado em pedagogia, com especialização em educação especial e prolibras para o ensino da Libras; dois são formados em pedagogia com especialização em Libras com prolibras para o ensino da Libras, um possui

⁴⁹ É um exame de proficiência que certifica o sujeito surdo ou ouvinte para exercer atividades no ensino da Libras.

formação em matemática em andamento com prolibras para o ensino da Libras e outro é formado em Letras/ Libras com prolibras para o ensino da Libras.

Apresentado o perfil dos participantes, o próximo item expõe as etapas que descrevem os passos para a coleta das informações.

3.3. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

3.3.1. Organização de datas e explanação da proposta de trabalho

Para aplicar os instrumentos de pesquisa (questionário e produção textual), realizou-se o primeiro contato com a presidente da Apas para checar a viabilidade do estudo na Associação. Com o parecer favorável, o primeiro passo foi organizar os dias, levando em conta que a pesquisa demandava dois turnos. Com essa informação, a presidente, juntamente com o coordenador pedagógico surdo e os professores surdos da entidade, considerando o seu interesse em participar do estudo, optou por ceder para a pesquisa dois turnos de trabalho em que eles se reúnem para a realização de estudos e planejamentos dos cursos de Libras da Apas. A aplicação do instrumento realizou-se nos dias 20 e 21 de julho de 2012 em dois encontros, das 8h30min às 11h30min.

No entanto, como se tratavam de participantes surdos, toda a negociação e as combinações precisaram ser conduzidas em Libras para seu melhor entendimento. Nesse passo, a própria pesquisadora conduziu a comunicação em Libras, uma vez que possui conhecimento nessa língua.

Com a definição dos dias para a realização da pesquisa, organizou-se para o momento inicial do primeiro dia um material expositivo no PowerPoint, em que os participantes surdos pudessem visualizar a proposta de trabalho, fazendo toda a explanação em Libras, para que os participantes se sentissem confortáveis e seguros em relação à intenção com o trabalho desenvolvido. No material, constou uma explanação do projeto de pesquisa, como tema, objetivos, metodologia, tratamento aos dados coletados e, por último, documentos do comitê de ética, como termo de consentimento e termo de compromisso, os quais eles teriam de assinar para participar do estudo.

Pensou-se nessa organização para, com base nas informações fornecidas antes de aplicar os instrumentos aos surdos, proporcionar melhor qualidade na coleta de dados, uma vez que os participantes estariam subsidiados e conscientes sobre a conduta e o manuseio dos dados retirados de suas produções subjetivas para a pesquisa.

Vale ressaltar que todos assinaram o termo de concordância para a utilização de suas produções. Apesar de a maioria ter se identificado na autorização, bem como nos instrumentos de pesquisa, mantém-se o anonimato dos participantes.

3.3.2 Questionário

Segundo Prodanov e Freitas (2009, p. 119), o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. No caso deste estudo, utilizou-se um questionário com perguntas abertas⁵⁰, fechadas⁵¹ e de múltipla⁵² escolha, a fim de coletar informações sobre o perfil dos sujeitos surdos participantes deste trabalho. Para isso, organizou-se um roteiro com questões preestabelecidas, cujos dados coletados têm como função oferecer subsídios para responder à questão central acerca dos fenômenos que ocorrem na escrita desses sujeitos, considerando o seu processo de aprendizado na L2.

O questionário foi aplicado a seis professores surdos que atuam no ensino da Libras/Português no curso de Libras da Apas e que também atuam na educação básica com ênfase na educação de surdos em uma escola da rede estadual. Composto por 18 perguntas, o instrumento buscou explorar as experiências ou vivências dos professores surdos quanto a sua exposição à primeira e à segunda língua. O questionário foi dividido em duas partes. A primeira contou com questões relativas ao processo de aquisição da L1 pelos participantes. A segunda focou questões sobre o processo da aprendizagem da L2 pelos mesmos.

A escolha das questões teve como critério explorar como foi a experiência dos participantes na sua exposição contextual tanto na L1 como na L2, a fim de esclarecer, através das respostas, por que ocorrem alguns fenômenos sobre o processo de aquisição da L1 e aprendizado da L2 pelo surdo. Essas respostas foram essenciais para apoiar a análise sobre as

⁵⁰ Permitem que o informante responda livremente.

⁵¹ O informante escolhe sua resposta entre duas opções apresentadas.

⁵² Os respondentes optam por uma das alternativas, ou por determinado número de opções (PRODANOV; FREITAS 2009, p. 121-122).

performances dos textos na L2, produzidas por esses sujeitos, uma vez que se está tratando da forma como o surdo constrói a sua escrita no português, sendo essa a sua segunda língua.

Apresenta-se a seguir o modo como o questionário foi estruturado.

a) Questões acerca da L1

Na questão (1), “*em que idade o sujeito começou a ter contato com a L1*”, buscou-se visualizar o perfil etário dos sujeitos da pesquisa no contato inicial com a L1. Ressalta-se que são todos filhos de pais ouvintes, portanto tiveram contato como primeira língua com o português falado e escrito em seu contexto familiar.

Sobre a questão (2), “*em qual contexto familiar, escolar, associação de surdos ou outro espaço o surdo começou a ter contato com a L1*”, buscou-se investigar se os surdos percebem que o acesso à L1 desde cedo possibilita um crescimento maior em relação à aquisição da L2.

A questão (3), “*como o surdo se comunica pela L1*”, visava a verificar se os surdos tinham domínio da L1, possibilitando a interação e a comunicação pelo uso da L1, sobre qualquer assunto e gênero discursivo.

Por meio da questão (4), “*quais foram os motivos que levaram o surdo a adquirir a L1*”, buscou-se entender por que os surdos sentiam maior facilidade em aprender a L1 do que a L2, uma vez que tiveram contato com a Libras somente após os dez anos, ao contrário do português na modalidade escrita, em que o contato se deu desde a tenra idade.

Com a questão (5), “*sobre os conhecimentos dos surdos em relação à estrutura linguística da L1*”, pretendeu-se verificar se os surdos estão apropriados dos conhecimentos sobre a estrutura da Libras, como as questões de sintaxe e morfologia.

A questão (6), “*como os surdos se comunicam por meio da L1*”, procurou investigar se os surdos sabem usar os recursos gramaticais da sua L1, em situação conversacional, bem como se dispõem de conhecimentos sobre a sua função no contexto social.

Finalmente, com base nas questões (7) e (8) “*sobre as facilidades e dificuldades que os surdos encontram em adquirir a sua L1*”, buscou-se observar os aspectos contextuais sobre a exposição dos surdos em relação a sua L1, bem como os mecanismos facilitadores que os motivaram para a aquisição dessa língua. Além disso, pretendeu-se verificar os aspectos limitadores que ocasionaram dificuldades para a aquisição ou mesmo para o desenvolvimento a partir do seu contexto.

b) Questões acerca da L2

Na questão (1), “*em que idade o surdo começou a ter contato com a L2*”, buscou-se saber a idade de contato com a L2, uma vez que a realidade contextual dos surdos desta pesquisa traz marcas fragmentadas de linguagens, pelo fato de seus pais serem ouvintes e não saberem a Libras.

Com a questão (2), “*em qual contexto familiar, escolar, associação de surdos ou outro espaço o surdo começou a ter contato com a L2*”, investigou-se se os surdos percebem que o acesso à L2 desde cedo possibilita um crescimento maior em relação a uma escrita com proficiência, proporcionando sua autonomia.

Por meio da questão (3), “*quais foram os motivos que levaram o surdo a aprender o português*”, procurou-se verificar se algum aspecto especial na relação de aprendizagem da L2 influenciou para uma escrita legível.

Com base na questão (4), “*como foi a frequência do contato com a L2 pelo surdo*”, buscou-se observar a frequência de contato com o português.

A questão (5), “*quais as condições de conteúdo (estrutura gramatical, uso e função, variação linguística, estrutura do texto, diferentes gêneros textuais e discursivos, estratégias de leitura e escrita e repertório linguístico de temas trabalhados) o surdo considerou presente durante a sua exposição na L2*”, visava a examinar se o surdo possui domínio na estrutura da L2 que o possibilite interagir e se comunicar por meio dessa língua, podendo estabelecer leitura e escrita sobre qualquer assunto e gênero textual, ou mesmo enfrentar alguma situação do cotidiano que lhe exige um conhecimento do uso e da função da L2, em que possa estruturar um texto de gênero comunicativo claro e compreensível.

Na questão (6), “*quais as condições de contexto (recursos visuais, recursos didáticos, recursos científicos, recursos humanos e participação em eventos) que o surdo considerou presentes durante o seu aprendizado na L2*”, tratou-se de verificar se o contexto proporcionou um espaço em que o surdo se envolvesse de fato com a aprendizagem da L2, sentindo-se parte desse processo.

Sobre a questão (7), “*sobre as condições subjetivas (acolhimento, afinidade, conforto, interesse, atenção e motivação) que o surdo considerou presentes durante o seu aprendizado da L2*”, o interesse esteve em observar os aspectos subjetivos presentes na relação aprendizagem e contexto.

A finalidade da questão (8), “*como o surdo considera seu conhecimento relativo à estrutura gramatical da L2*”, foi investigar se os surdos tinham conhecimento sobre os

aspectos estruturais do português escrito, averiguando se consideravam esse aprendizado na hora de ler e escrever textos na referida língua.

Com a questão (9), “*como o surdo considera a sua escrita no português escrito*”, procurou-se verificar como o surdo percebe a sua escrita nessa língua, ou seja, se se sente seguro em utilizar os conhecimentos estruturais da L2 na hora da produção ou leitura.

Por fim, a questão (10), “*quais as facilidades e dificuldades encontradas pelo surdo na aprendizagem da L2 e por quê*”, buscou-se conhecer os aspectos limitadores e facilitadores que propuseram o acesso a sua aprendizagem na L2.

A escrita da L2 pelo surdo é desenvolvida dentro de um processo que deve levar em consideração muitos fatores ligados a aspectos culturais desse indivíduo, como o contexto, a idade, o interesse, o tempo de cada um, entre outros, o que foi contemplado nas questões comentadas. Sendo assim, para se ter uma compreensão mais precisa sobre a ocorrência de alguns fenômenos relativos à escrita do português pelo surdo, apresenta-se a seguir uma descrição dos surdos envolvidos neste trabalho, de acordo com os resultados obtidos por meio dos questionários.

3.3.3 Perfil dos sujeitos participantes

a) Perfil do sujeito 1

O sujeito 1 é do sexo feminino e tem 38 anos de idade. Começou a adquirir a L1 aproximadamente aos 13 anos na associação de surdos. O seu interesse em aprender Libras deu-se porque antes usava o meio oral para se comunicar e não se sentia bem, por não entender nada que estava acontecendo ao seu redor. A partir do seu contato com a Libras, ela pôde significar as suas vivências e experiências, tendo mais facilidades em se comunicar, por ser uma língua visual, a língua dos surdos. Possui um conhecimento muito bom sobre os níveis de análise linguística da Libras. Comunica-se muito bem pela sua L1 e não sentiu dificuldades em adquiri-la.

Teve contato com a L2 a partir dos seis anos de idade, no contexto escolar, em uma classe especial da escola em que estudava. Seu contato com o português acontecia às vezes. Por esse motivo, ela relata que essa etapa de sua vida foi muito difícil, pois, por não saber o português, não conseguia fazer as atividades propostas pelo professor, isto é, os temas,

trabalhos, interpretar textos. Sendo assim, contava com o apoio de sua mãe, que acabava fazendo tais atividades para ela.

Sobre a exposição à L2 e as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado, nunca houve um contato com os seguintes elementos: a gramática, o uso e a função dessa língua na comunicação, as variações linguísticas, a organização da estrutura do texto, o trabalho com os diferentes gêneros textuais ou discursivos, estratégias de leitura e escrita, repertório linguístico de temas trabalhados. Por outro lado, quanto às condições de contexto, ela considera que sempre teve contato com os seguintes elementos: recursos visuais (imagens, figuras, fotos), recursos didáticos (livros, dicionários ou outros), recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho), recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios), participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestra, seminários ou outros).

A participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, não houve afinidade, conforto e motivação, pois diz que não gostava de aprender português porque não conseguia compreender os textos e tudo se tornava muito difícil. Ela conta que demorou muito para tal e tinha muito medo de que as pessoas ouvintes pensassem ser estranho ela não saber o português. Entretanto, com muito esforço e com o tempo, conseguiu ultrapassar a barreira da dificuldade e passou a entender a gramática da L2, começou a aprender a estrutura da escrita a partir da sua L1. Ainda encontra, porém, dificuldades em ler e escrever por não saber o conceito de palavras.

b) Perfil do sujeito 2

O sujeito é do sexo masculino, tem 27 anos de idade e começou a adquirir sua L1 aproximadamente com 13 anos, na associação de surdos. O motivo que despertou o seu interesse em aprender Libras foi o contato com colegas surdos na escola. Ele relata que adquiriu a língua de modo muito rápido. Possui um conhecimento muito bom sobre os níveis de análise linguística da Libras. Comunica-se muito bem pela sua L1 e nunca sentiu dificuldades em adquiri-la, pois mantinha contato todos os dias com surdos falantes dessa língua.

Teve contato com a L2 a partir dos seis anos de idade, no contexto familiar e na escola. Contou com muito apoio de sua mãe, pois, esta se mostrava preocupada com a sua interação social, uma vez que o português é a língua majoritária de nosso país. Seu contato

com o português acontecia diariamente, principalmente em casa com sua família, onde sempre teve estímulos para aprender o português através de materiais visuais.

Sobre a exposição na L2 e as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado, sempre houve um contato com os seguintes elementos: a gramática, o uso e a função dessa língua na comunicação, as variações linguísticas, a organização da estrutura do texto, o trabalho com os diferentes gêneros textuais ou discursivos, estratégias de leitura e escrita, repertório linguístico de temas trabalhados. No que concerne às condições de contexto, ele considera que sempre teve contato com os seguintes elementos: recursos visuais (imagens, figuras, fotos), recursos didáticos (livros, dicionários ou outros), recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho), recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios), participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestra, seminários ou outros).

O participante informa que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, houve acolhimento da turma, relatando que seus colegas ouvintes estavam sempre dispostos a ajudá-lo. Não teve afinidade e conforto em aprender os conteúdos, pois na sala de aula não havia um tradutor/intérprete de Libras para traduzir o que era proposto pelos professores. Assim, teve interesse e atenção na aplicação de conteúdos com recursos mais visuais e motivação em aprender a L2, pois sentia curiosidade sobre o que as palavras significavam.

Sobre a estrutura da gramática da L2, ele refere que sentiu dificuldades, pois não existia uma pessoa que traduzisse o sentido das palavras e a comunicação com sua mãe era muito difícil. Acima de tudo, considera boa a sua escrita na L2, pois passou a ter aulas de reforço em português no turno inverso de aula. Assim, passou a compreender o vocabulário e a ler textos. No seu relato, avalia ter facilidade em ler e escrever na L2, visto que conseguiu se desprender da estrutura da sua L1 e passou a pensar na estrutura da L2 quando estava lendo ou escrevendo. No entanto, sua preferência é escrever na L2 usando a estrutura da sua primeira língua. Justifica sua opinião afirmando que os ouvintes também precisam respeitar o modo como os surdos pensam e a sua cultura.

c) Perfil do sujeito 3

O sujeito 3, é do sexo feminino, tem 38 anos de idade e começou a adquirir sua L1 aproximadamente com 13 anos em meio a amigos surdos falantes da Libras. O seu interesse em aprender Libras nasceu porque a partir dessa língua, por ser visual, ela conseguia dar significado aos objetos que a rodeavam. Possui um conhecimento muito bom sobre os níveis

de análise linguística da Libras. Comunica-se muito bem pela L1 e não sentiu dificuldades em adquirir essa língua.

Teve contato com a L2 a partir dos seis anos de idade no contexto familiar e escolar. O motivo pelo qual aprendeu o português aconteceu porque na escola o método de ensino contemplava somente a oralização, o participante relata que os surdos tinham de se comunicar por meio da fala. Por conta disso, a sua primeira língua foi o português falado e escrito. O contato com essa língua ocorria diariamente na família e na escola. Sobre os elementos que constituem a estrutura da L2, a participante relata que teve contato com a gramática, o uso e a função da L2 na comunicação, as variações linguísticas. Por outro lado, não teve contato com a estrutura de texto, com os diferentes gêneros textuais, com as estratégias de leitura e escrita e repertórios linguísticos de temas trabalhados. Sobre as condições de contexto teve contato com recursos visuais (imagens, figuras, fotos), com recursos didáticos (livros, dicionários), recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios) e não teve contato com recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho).

O participante relata que durante o seu processo de aprendizagem da L2, houve afinidade, conforto e motivação, pois diz que se sentiu acolhida pelos colegas em relação à comunicação, uma vez que percebia que os mesmos não tinham preconceito em relação a sua identidade surda. Também teve apoio de sua mãe, a qual sempre estava motivando-a escrever e ler na L2. Por mais que sentisse dificuldades em aprender a L2, por ser uma língua tão complexa, ainda sim sentiu conforto em ter contato com a mesma, pois sempre teve clareza de que aprender o português na modalidade escrita, interpretar textos ou entre outros era algo necessário para se comunicar com a sociedade. A participante considera seu conhecimento na escrita da L2 razoável, disse que sabe das regras gramaticais, porém sua dificuldade sempre foi em operar com as mesmas na escrita.

d) Perfil do sujeito 4

A quarta participante da pesquisa é do sexo feminino, tem 32 anos de idade e começou a adquirir sua L1 aproximadamente com nove anos, em meio a amigos surdos falantes da Libras na associação dos surdos. O seu interesse em aprender Libras foi despertado porque, a partir dessa língua, por ser visual, se sentia segura na comunicação com seus amigos surdos, tendo a certeza de que as pessoas a entendiam. Possui um conhecimento muito bom sobre os níveis de análise linguística da Libras. Comunica-se muito bem pela sua L1 e nunca sentiu dificuldades em adquiri-la.

Teve contato com a L2 a partir dos 18 anos de idade, no contexto familiar. Seu contato com o português acontecia às vezes, sempre por meio do computador, do jornal, de textos, sites e TV com legenda. Sobre a exposição à L2 e as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado nunca houve um contato com os seguintes elementos: a gramática, o uso e a função dessa língua na comunicação, as variações linguísticas, a organização da estrutura do texto, o trabalho com os diferentes gêneros textuais ou discursivos, estratégias de leitura e escrita, repertório linguístico de temas trabalhados.

Por outro lado, quanto às condições de contexto, ela considera que sempre teve contato com os seguintes elementos: recursos visuais (imagens, figuras, fotos) e participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestra, seminários ou outros). A participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, não houve afinidade, conforto e motivação, pois não se sentia bem em meio às pessoas da sua turma, pois não havia interesse deles em interagir com ela.

e) Perfil do sujeito 5

A participante 5 é do sexo feminino e tem 37 anos de idade. Começou a adquirir a L1 aproximadamente aos 13 anos na associação de surdos. No questionário não ficou muito clara a sua resposta à questão que trata do motivo que a levou a adquirir Libras, disse somente que viajava a Porto Alegre para aprender e ter contato com a L1. Comunica-se regularmente pela sua L1 e sabe pouco sobre as questões linguísticas dessa língua. No entanto, encontrou facilidade em adquiri-la.

Sobre a L2, sua resposta ficou um tanto confusa, pois inicialmente sugere que nunca teve contato, porém, na sua resposta seguinte, relativa ao contexto em que teve contato com a L2, respondeu ter sido na escola, após os 18 anos. No que se refere ao motivo que a levou a aprender o português como L2, a participante se colocou em uma posição neutra. Sobre a frequência do contato com essa língua, relatou que não teve nenhum, justificando sua resposta pelo fato de o português ser muito difícil.

Sobre a exposição à L2 e as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado, nunca houve um contato com os seguintes elementos: as variações linguísticas, a estrutura do texto, os diferentes gêneros textuais e discursivos, as estratégias de leitura e escrita e repertório linguístico de temas trabalhados. Da mesma forma, considerou falhas as condições de contexto em relação aos seguintes elementos: didáticos

(livros, dicionários ou outros), recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho), recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios).

A participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, não houve afinidade, conforto e motivação, mas não justificou o porquê dessas ausências. Sobre a gramática da L2, a participante considera seu conhecimento ruim, também sem justificar o porquê.

f) Perfil do sujeito 6

O sujeito 6 é do sexo masculino e tem 31 anos de idade. Começou a adquirir a L1 aproximadamente aos seis anos em uma escola de surdos em Porto Alegre. Teve seu interesse em aprender Libras despertado porque, no momento em que teve contato com essa língua, imediatamente começou a se comunicar por meio dela, diferentemente da língua oral utilizada em casa por sua família. Possui um conhecimento muito bom sobre os níveis de análise linguística da Libras. Comunica-se muito bem pela sua L1 e encontrou facilidades em adquiri-la, pelo fato de ser essa a primeira língua da escola em que estudava, por meio da qual encontrou sua identidade.

Sobre a exposição à L2, o participante relatou que teve contato com essa língua a partir dos seis anos de idade na escola. Começou a aprender o português porque essa língua fazia parte do currículo da escola em que estudava. Era necessário que aprendesse a gramática para poder escrever nessa língua, com a qual tinha contato às vezes. Ele relata que havia interesse em aprender tal língua, mas frequentava pouco as aulas.

Sobre as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado, houve um contato com os seguintes elementos: a gramática, o uso e a função dessa língua na comunicação, as variações linguísticas, repertório linguístico de temas trabalhados. Por outro lado, não houve contato com os conteúdos relacionados com a organização da estrutura do texto, com o trabalho de diferentes gêneros textuais ou discursivos e com estratégias de leitura e escrita.

Sobre as condições de contexto, o sujeito considera que sempre teve contato com os seguintes elementos: recursos visuais (imagens, figuras, fotos), recursos didáticos (livros, dicionários ou outros), recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho) e não teve contato com os recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios), nem participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestra, seminários ou outros).

O participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, houve afinidade, conforto e motivação, pois diz que era importante ser bilíngue. Em relação à gramática e à escrita da L2, o participante considera o seu conhecimento bom. Encontra facilidade em ler e escrever o português em níveis de linguagem mais simples e tem dificuldade de ler e escrever o português em uma linguagem mais complexa.

Os textos produzidos pelos surdos e apresentados neste estudo trazem uma visão geral dos aspectos tratados no questionário. Na sequência, pode-se visualizar como foi organizado o trabalho de produção textual pelos surdos participantes desta pesquisa.

3.3.4 Produção da escrita

Tendo em vista as produções textuais dos sujeitos surdos como *corpus* desta pesquisa, priorizou-se o enfoque nessas produções sob o ponto de vista da teoria chomskyniana, com o objetivo de discutir a apropriação da escrita da língua portuguesa por professores surdos vinculados à Apas, como já dito na seção anterior. Após ter findado o trabalho com os questionários, passou-se a discutir sobre o tema selecionado, que serviria de base para a produção textual elaborada pelos surdos.

Sequencialmente, o trabalho com a produção textual foi dividido em dois momentos. O primeiro momento focou-se na apresentação do tema selecionado pela pesquisadora – *Educação bilíngue: o início de uma nova luta*. Pode-se visualizar no quadro abaixo o parágrafo introdutório utilizado para a produção textual.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

A escolha desse tema justifica-se por ser um assunto da atualidade, de grande repercussão nas comunidades surdas no Brasil. Os surdos, de modo geral, estão vivenciando discussões em torno de uma educação bilíngue em que a Libras seja considerada como instrumento mediador para o processo de aprendizado da criança surda no âmbito escolar. Escolheu-se trabalhar com essa questão por se pressupor que o surdo esteja de posse desse conhecimento referencial que poderá servir como recurso de apoio para sua memória, no momento de produzir o texto dissertativo sobre o tema.

Ainda no que se refere ao tema proposto, fez-se uma explanação para os participantes sobre essa escolha, indagando-lhes se a proposta estava adequada para a realização da pesquisa. O retorno foi positivo, na medida em que aceitaram a ideia e completaram a justificativa da escolha do tema, dizendo que, se o tema fosse algum assunto distante do seu conhecimento, o trabalho de produção textual poderia ser comprometido por falta de referências sobre o assunto. Com efeito, de modo geral, os surdos, muitas vezes, sofrem a ausência de informações sobre os acontecimentos de mundo, razão pela qual acabam não construindo relações referenciais adequadas e suficientes para argumentar uma determinada ideia em condição de produção textual.

Findada a explanação da proposta do tema, no segundo momento, a pesquisadora fez a tradução do parágrafo do português para a Libras, garantindo aos participantes surdos o acesso à mensagem a partir da sua L1. Posteriormente, distribuiu-se aos surdos as folhas pautadas, com linhas numeradas de 1 a 30, para a realização do texto em estrutura de redação.

As produções textuais dos professores surdos da Apas na faixa etária de 26 a 38 anos apresentam características significativas para as análises. Nota-se que alguns dos participantes pareciam estar confortáveis em realizar o trabalho e outros demonstraram, em diversos momentos, certa preocupação em produzir o texto. Isso se reflete nas suas produções, que se revelam com muitas indagações subjetivas que afloram seus sentimentos sobre o tema abordado e pelo fato de estarem realizando uma produção em segunda língua.

Percebe-se uma efetiva comunicação entre os participantes e o tema proposto para o estudo, e para não ocorrer um comprometimento negativo quanto ao desenvolvimento das produções textuais teve-se o cuidado de selecionar um tema sobre o qual os surdos tivessem informações referenciais suficientes. A intenção deste trabalho não é fazer uma avaliação, como se fosse um teste ou uma prova classificatória, e sim observar, nessas produções textuais, os fenômenos que ocorrem na escrita do surdo em relação à L2.

Na produção desse texto, o contexto teve como interlocutor a pesquisadora, para quem os textos foram dirigidos para a realização das análises. Os textos foram produzidos

para fortalecer o objetivo do estudo, pois nessas produções foi possível perceber a escrita dos participantes surdos em uma situação real. Além disso, considera-se a L1 como instrumento mediador para a realização das discussões sobre o tema selecionado para a produção textual.

O texto de opinião é um texto argumentativo, o qual apresenta uma opinião ou argumentos para defender uma determinada ideia. Assim sendo, o participante pode usar desse instrumento para expressar o seu pensamento relativo ao tema proposto. Nesse contexto, a escrita funciona como uma expressão pessoal sobre o assunto definido, tendo como exigência certo conhecimento de mundo.

De acordo com essa categorização e com os objetivos propostos, passa-se a analisar os textos produzidos pelos sujeitos surdos da Apas, com o intuito de analisar o seu desenvolvimento na escrita da L2 a partir de algumas competências.

Transcrevem-se as produções textuais dos surdos e codificam-se os textos em linhas, a fim de que possam ser analisados por frases e períodos. Justifica-se essa forma de trabalho para que seja mais fácil ao leitor acompanhar o processo das análises.

3.3.5 Categorias de análise

Considerando-se a perspectiva de que a linguagem é algo inato e que pode ser desenvolvida conforme o contexto em que o sujeito vive, reforça-se o objetivo de descrever e analisar o processo de aprendizagem da L2 pelo surdo, observando a sua escrita. Assim, busca-se mobilizar as práticas discursivas que constituem um estereótipo do surdo como um sujeito incapaz de ler ou escrever o português de forma coesa conforme as exigências estruturais da língua portuguesa, isto é, uma visão estereotipada vinda da sociedade e, especialmente, do âmbito escolar.

Para mostrar um ponto de vista que se afasta da visão mencionada acima, visa-se a entender os fenômenos que ocorrem no processo de aprendizado de uma segunda língua pelo surdo, considerando a Libras como a sua primeira língua. O ponto de partida, como já explicitado na seção anterior, foi a elaboração de dois instrumentos de pesquisa, os quais serviram de suporte para as análises. O passo posterior foi a elaboração de um questionário cujas questões buscaram conhecer o perfil dos participantes surdos. Por último, procedeu-se à seleção de um tema, o qual serviu de base para os participantes produzirem um texto do tipo dissertativo.

Depois de estabelecido contato com a presidente e com os professores surdos da Apas, os instrumentos de pesquisa foram entregues para os participantes, a fim de obter as informações que compuseram os dispositivos das análises.

Posteriormente, foram aplicados os procedimentos teórico-metodológicos, orientados pela perspectiva linguística, especificamente, pelos princípios da teoria gerativista idealizada por Noam Chomsky, na medida em que se acredita que todo indivíduo predispõe de uma capacidade de desenvolver a linguagem, portanto denominada de *competência*, e que esta, em contato com o meio, se desenvolve e se modifica, como se fosse um dispositivo natural, daí chamada de *performance*.

Nesse recorte, analisam-se as marcas que apontam para a concepção de *competência e performance* da gramática gerativista de Chomsky, encontrada no texto dos surdos. A competência por ele entendida considera que todo ser humano já dispõe de uma capacidade inata de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de todas as sentenças de sua língua, sendo essa um conjunto finito de frases. Cada ser humano carrega em seu cérebro uma gramática universal que tem a função de descrever o conhecimento que a pessoa possui sobre a língua.

Segundo Chomsky (1972, p. 76):

Estas condições universais não são aprendidas; ao contrário, fornecem os princípios organizadores que tornam possível o aprendizado da linguagem, e que devem existir para que os dados nos conduzam ao conhecimento. Atribuindo esses princípios ao espírito, como propriedade inata, torna-se possível explicar o fato, inteiramente evidente, de uma pessoa que fala uma língua conhecer muitas coisas que não aprendeu.

De acordo com a citação acima, o gerativismo investiga como a gramática se desenvolve na mente humana, partindo da perspectiva de que todos os sujeitos têm uma gramática inata que se aperfeiçoa em contato com o meio.

Assim, retoma-se o objetivo de direcionar um olhar para a fluência do surdo em desenvolver uma escrita na segunda língua, considerando as condições do seu contexto. Tomam-se por base os aspectos da teoria chomskyniana, mobilizando as duas categorias citadas, as quais serão utilizadas para mediar o trabalho das análises:

- a) Competência: a fixação da estrutura gramatical de dada língua

b) Performance: o uso dessa estrutura em situações comunicativas

Tendo em vista a noção de *competência e performance*, antecipa-se que neste estudo são focalizadas duas condições de sujeito, visualizadas nas produções textuais dos surdos, em que estes podem se apresentar numa condição de sujeito fluente⁵³ e numa condição de sujeito não fluente⁵⁴. Essa classificação se dá, conforme a teoria de Chomsky, pelas variantes contextuais em que o sujeito está emerso.

Nesse caso, pode-se visualizar essa distinção entre a classificação da condição de sujeitos a partir dos textos produzidos pelos surdos, em que aparece uma fixação ou não dos aspectos estruturais da língua portuguesa. Para entender essas condições, conta-se com o apoio do resultado dos questionários, os quais oportunizaram apontamentos relevantes acerca do período de exposição dos participantes surdos tanto na L1 como na L2 desde a sua tenra idade ou idade avançada.

Com isso, a intenção é apontar um equívoco na condição de escrita do surdo, que, na visão social, muitas vezes, se inscreve como sujeito incapaz de escrever na segunda língua. Contudo, procura-se aprofundar o interesse sobre a escrita da L2 pelo surdo, a fim de evidenciar uma ideia contrária à noção social estereotipada, mostrando, a partir dos estudos de Chomsky, que todo sujeito parte de um estado inicial de língua e que o que vai diferenciar um do outro é o contexto da sua vida.

Sendo assim, retorna-se à questão que norteia este estudo: como ocorre o processo de escrita na língua portuguesa pelo surdo, tendo essa língua como L2? Com base nas análises dos dados, pretende-se encontrar as respostas para essa questão.

⁵³ Condição sujeito fluente: refere-se ao surdo que possui domínio na estrutura do português escrito

⁵⁴ Condição sujeito não fluente: refere-se ao surdo que não possui domínio na estrutura do português.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesse item, são analisadas as produções textuais dos participantes, os quais tiveram como instrumento de apoio, um questionário, para o entendimento dos fenômenos que aparecem na escrita dos mesmos. Para uma melhor compreensão de todo o processo, divide-se esta análise em duas partes. Inicialmente, será apresentada uma análise quantitativa dos dados observados, com tabelas mostrando as ocorrências de elementos estruturais da L2, como a ordem das sentenças, ou seja, SVO canônica, e a constatação de inferências na ordem não canônica, podendo ser advindas da estrutura da L1, uma vez que nessa língua é permitido ter essa alternância. Em seguida, é realizada uma análise qualitativa, direcionada para o objeto de estudo específico deste trabalho: competência e performance.

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Inicialmente, foi feito um levantamento de sujeito, verbos e objeto nas produções textuais dos sujeitos, de acordo com a ordem canônica da L2, considerando uma tabulação geral de todos os textos em que seja possível visualizar as ocorrências da ordem canônica e não canônica. Todas as ocorrências encontradas foram descritas e colocadas em um quadro, com informações relevantes para o estudo. As ocorrências que somente continham um elemento da ordem das frases, como S, V ou O, foram desconsideradas, pois não são adequadas para a análise dessa proposta.

Para preencher o quadro com informações sobre a estrutura das frases, foi necessário fazer uma análise dos textos dos participantes surdos, procedendo a um levantamento panorâmico da forma de ordenação das frases que os sujeitos constroem e que são importantes para o estudo.

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	27
VO	33
SV	7
SOV	2
OSV	2
VOS	7
V-NULO	8
SO	7
OS	2
O	5
S-NULO	18
VSO	1
V	9

Tabela 2 - Demonstrativo das análises dos dados retirados dos textos dos surdos participantes deste estudo
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Logo após, foi feita uma análise quantitativa desses dados, com informações contendo o número total de produções com SVO, quantas ocorrências de cada tipo desses elementos foram encontradas na ordem das frases em cada texto. Essas informações foram consideradas e organizadas em uma tabela.

Com isso, foi possível verificar o número total de sentenças, em que aparece a ordem das palavras, SVO, tendo a observação desses elementos se dado a partir dos textos produzidos pelos sujeitos, apresentados como S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

Como pode ser percebido, o número total de ocorrências (33) é a ordem VO, fato que vai de encontro à ordem básica da L2, isso é SVO, mas que é possível na L1, de acordo com a ordem base da língua portuguesa e da Libras. A omissão do sujeito na frase se refere ao próprio sujeito que escreveu o texto. Como mostra o quadro, numa soma dos seis textos divididos em orações, percebe-se a ocorrência de 55 frases com a presença do sujeito, ordenadas nas seguintes formas: SVO, SV, SOV, OSV, VOS, SO, OS e VSO. Por outro lado, o quadro apresenta 16 orações com a ausência do objeto.

Será apresentado um resultado quantitativo das produções de cada sujeito participante deste estudo, em que aparece o número de ocorrência das ordens das palavras. Posteriormente, serão expostas as análises das informações.

a) Sujeito 1

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	9
VO	7
SV	1
VOS	2

Tabela 3 - Tabela Individual - S1
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Conforme os dados da tabela acima, observam-se 9 ocorrências da ordem SVO no texto, sendo uma ordem canônica que vai ao encontro da ordem da L2. Por outro lado, encontra-se um número de 7 construções na ordem VO, 2 na ordem SV, 2 na ordem VOS.

b) Sujeito 2

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	2
VO	2
VOS	2
SO	4
OS	1

Tabela 4 - Tabela Individual - S2
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

No quadro acima, há uma mescla de ordenação das palavras, ou seja, 3 ocorrências para cada estrutura: V-NULO e SO e 2 ocorrências para as ordens SVO e VOS. Para o restante das orações foi encontrada 1 ocorrência para cada ordem: VO, SV, SOB, OS, O, S-NULO e V.

c) Sujeito 3

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	8
VO	4
VOS	1

Tabela 5 - Tabela Individual – S3
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Na tabela acima, verifica-se um número maior, 7, para a ordem VO. Para a ordem básica das palavras, SVO, encontram-se 6 ocorrências. Por terceiro, na ordem de ocorrências no quadro, há 4 S-NULOS, depois 3 ocorrências com a estrutura SV e 1 ocorrência contendo somente o V.

d) Sujeito 4

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	7
VO	13
SV	1
SO	1
S-NULO	11
VSO	1

Tabela 6 - Tabela Individual – S4
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

A tabela acima reúne 13 ocorrências na ordem VO, 7 ocorrências na ordem SVO e 11 ocorrências na ordem S-NULO. Em seguida, observam-se as construções nas seguintes ordens: 1 ocorrência na ordem SV, 1 na ordem SO e, por fim, 1 na ordem VSO.

e) Sujeito 5

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	2
VO	1
V-NULO	5
SO	2
OS	1
O	1
S-NULO	3

Tabela 7 - Tabela Individual – S5
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

No quadro acima, constata-se as seguintes construções: 5 ocorrências nas ordens V-NULO e 3 ocorrências nas ordens S-NULO. Na sequência numérica, encontram-se 2 construções na ordem SVO, bem como 2 construções na ordem SO. Por último, há 1 ocorrência para VO, OS e somente O.

f) Sujeito 6

ORDEM	OCORRÊNCIA
SVO	1
VO	2
SV	2
SOV	1
OSV	1
SO	1
O	2

Tabela 8 - Tabela Individual – S6
 Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Na tabela acima, verificam-se 2 ocorrências para VO, 2 para SV e 2 somente com o O. Por fim, encontra-se 1 ocorrência para SVO, 1 para SOV, 1 para OSV e 1 para SO.

A seguir, serão realizadas as análises das orações dos textos dos sujeitos, para que se possa visualizar a forma adequada da ordem das palavras, ou seja, SVO considerando uma escrita coesa e legível, conforme a estrutura da L2.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Para compor os dados desta seção, foram analisadas todas as sentenças que poderiam derivar construções de sentenças correspondentes a uma ordem canônica de SVO, relativa à estrutura da L2, observando, ao mesmo tempo, nas produções textuais dos surdos a possibilidade de existir uma inserção da ordem das palavras oriunda da L1, uma vez que o parâmetro dessa língua permite mais de uma estrutura das palavras no sentido não canônico.

O procedimento realizado foi verificar novamente nos textos cada sentença, observando as marcações fixas da ordem desses elementos produzidas pelos sujeitos, em confronto com os resultados dos questionários, buscando verificar a realidade do seu contexto, para poder definir um perfil de sujeito fluente na escrita da L2. Na sequência, será apresentada a análise das construções com tópico e, na próxima seção, a análise das construções com foco.

4.2.1 A competência do surdo acerca da escrita na ordem canônica básica da L2

Neste item, são analisados seis textos dissertativos (1, 2, 3, 5 e 6) produzidos pelos surdos participantes deste estudo. Os textos foram transcritos em tabelas com linhas numeradas para melhor visualização (anexos na íntegra). Verifica-se nas análises dos dados dos sujeitos surdos a forma como eles constroem seus textos na estrutura da língua portuguesa, considerando a estrutura básica das frases (SVO). Inicia-se pelo S1.

Texto 1:

1	Para falar do surdo bilíngue, é preciso refletir e entender do mundo dos surdos que os cercam
2	Os surdos precisam ter contato de Língua de Sinais desde cedo, pois é sua primeira língua natural de surdos.
3	E muito importante que os surdos se aceitem pelo que são e a família também tem de aceitar quando seu filho nascer surdo.
4	Não adianta recusar porque afinal o surdo não pediu p/ nascer surdo, não. É a natureza e o ser humano.
5	
6	Mas infelizmente há muita falta de escola de surdos
7	Eles acabam de entrar na escola de ouvintes por obrigação dos pais
8	Não tem outra escolha
9	Os surdos aprendem primeiro a L2 para seus sofrimentos, crescem só aprendendo a L2 sem saber que existe a L1 ou saber que existe e não quer aprender L1 ou falta de contato de pessoas adultas surdas ou os pais proibem os filhos surdos a ter contato de L1
10	Com o passar do tempo, os surdos tardiamente descobrem a L1 e ficam maravilhados ao encontrar com a comunidade surda. Ser bilíngue faz parte L2 da vida dos surdos e é muito importante o convívio de surdos.

Quadro 6 - Quadro do texto 1 produzido pelo surdo

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

“Para falar do surdo bilíngue, é preciso refletir e entender do mundo dos surdos que os cercam” (Linha 1 - T1)

A frase acima, retirada da produção textual do sujeito 1, pode ser considerada como tendo uma estrutura canônica, SVO. Na estrutura exposta acima, encontra-se o sujeito <surdo bilíngue>, o verbo <é preciso refletir e entender> e o objeto <mundo dos surdos>. A estrutura apresenta uma performance clara, pois transmite um sentido de que é preciso adentrar no universo do surdo bilíngue para entender esse sujeito e refletir sobre ele. Pode-se visualizar outra fase desse texto.

Os surdos precisam ter contato de Língua de Sinais desde cedo, pois é sua primeira língua natural de surdos. (Linha 2 – T1)

É um período composto por duas frases. A primeira segue uma ordem canônica, em que é possível perceber a presença do SVO. A segunda consiste em uma ordem não canônica, em que o sujeito não aparece, ou seja, é composta por VO. A primeira frase <Os surdos precisam ter contato de Língua de Sinais desde cedo> apresenta o sujeito <Os surdos>, o verbo <precisam ter> e o objeto <contato de Língua de Sinais>.

Essa frase também evidencia uma performance clara em sua estrutura, considerando-se a gramática gerativista de Chomsky (1971, p.42) em relação aos fenômenos de que uma regra é explicada pela própria interação com o meio, como se pode visualizar na frase acima. Com efeito, esta considera uma conexão na ordem das ideias e aponta que os surdos desde a tenra idade precisam estar em contato com sua primeira língua, ou seja, a língua de sinais.

Na segunda frase, o sujeito é inexistente, havendo somente o verbo <é> e o objeto <primeira língua natural>. Nessa frase, percebe-se uma performance não clara. Chomsky (1971, p. 44) diz que o conhecimento de uma língua está ligado a um sistema inconsciente desenvolvido pelo locutor. No caso dessa frase, existe um conhecimento sobre a regra de ordenação das ideias nas frases. Por mais que o verbo esteja flexionado, transmitindo a ideia a respeito da condição de surdez, e ainda que o objeto complementa esse estado, a ausência do sujeito compromete o entendimento da frase, pois não mostra a pessoa de quem se fala ou algo de que se fala. A seguir, há outro exemplo:

E muito importante que os surdos se aceitem pelo que são e a família também tem de aceitar quando seu filho nascer surdo. (Linha 3 – T1)

Sobre essa estrutura, o texto apresenta duas frases no mesmo período. A primeira está na ordem canônica, SVO. Na segunda frase <e a família também tem de aceitar quando seu filho nascer surdo>, observam-se o sujeito <família>, o verbo <tem de aceitar> e o objeto <seu filho nascer surdo>. Nessa frase, constata-se que existe uma performance adequada na organização da ideia. Chomsky (1971, p. 46) relata que uma pessoa que conhece uma língua específica tem o controle de uma gramática que gera um número infinito de sentenças. Portanto, no caso dessa frase, nota-se que o sujeito gera uma estrutura clara, e se percebe que a fixação dos elementos gramaticais da L2, estão postos na estrutura,

conseguindo, assim, transmitir na sua escrita o pensamento de que é necessário que a família do surdo o aceite na sua condição de surdez.

Por outro lado, na primeira frase, verifica-se uma ocorrência na ordem SV, não havendo a presença do objeto. Nessa frase <*E muito importante que os surdos se aceitem pelo que são*>, há apenas o sujeito <*os surdos*> e o verbo <*se aceitem*>. Depara-se, então, com uma performance não clara. Considerando essa característica de escrita da L2, Quadros (2008, p.55) salienta que a fixação dos parâmetros é dada por meio da informação linguística contida nos dados primários que permitem ao sujeito decidir que valor atribuir a cada parâmetro, como no caso dessa frase, em que se capta o emprego adequado do sujeito e da flexão verbal. No entanto, com a ausência do objeto que complementa a ideia da oração, fica praticamente impossível ao leitor saber exatamente qual é o comentário a respeito de quem se fala.

Não adianta recusar porque afinal o surdo não pediu p/ nascer surdo, não. É a natureza e o ser humano. (Linha 4 – T1)

No período acima, existem duas frases, estando a primeira na ordem canônica, SVO. A segunda frase, não está na ordem canônica, pois evidencia a ausência do sujeito, ou seja, se apresenta na ordem VO.

Na estrutura da primeira frase, na ordem SVO, observam-se o sujeito <*o surdo*>, verbo <*pediu*> e o objeto <*p/ nascer surdo*>. Essa frase, assim como as anteriores, apresenta uma performance coesa. Quadros (2008, p. 56) argumenta que a gramática precisa ser entendida pelos sistemas articulatório-perceptual e conceptual-internacional, ou seja, um item gramatical de uma determinada língua, para ser gerado, precisa passar pelas interfaces dos sujeitos, assim como nessa frase em que aparece o uso adequado na estrutura básica da L2, apresentando uma escrita com ideias claras e organizadas, de modo a reforçar a ideia da frase anterior, segundo a qual os surdos precisam ser aceitos pelos seus pais, mesmo na condição de surdez. Por fim, verifica-se uma justificativa de que a surdez é parte da vida dos surdos, que também são seres humanos.

Mais adiante, na segunda frase da ordem VO, nota-se que o sujeito é inexistente, havendo apenas o verbo <*é*> e o objeto <*a natureza e o ser humano*>. Entende-se que nessa estrutura de VO, a frase não possui uma performance coesa, pois para que se possa entender o seu sentido, foi necessário retomar um contexto anterior.

Mas infelizmente há muita falta de escola de surdos (Linha 6 T1)
 Não tem outra escolha (Linha 8-T1)

As frases acima, das linhas (6) e (8), revelam uma estrutura não canônica, em que aparece uma ordem VO. As estruturas apresentam um sujeito inexistente: na linha (6) o verbo <há> e o objeto <falta de escola de surdos>, e na linha (8) o verbo <tem> e o objeto <outra escola>.

Assim, as duas estruturas evidenciam uma performance não coesa em relação à estrutura canônica, pela falta do sujeito. Viotti (2008) explicita que a gramática gerativista define que todas as sentenças de todas as línguas tenham uma posição de sujeito. No caso da frase da linha (6), a ausência do sujeito pode estar ligada ao processo de aquisição da língua do autor do texto, dependendo dos dados linguísticos a que o mesmo é exposto em relação à L2.

Apesar de o verbo estar expressando o pensamento de alguém bem informado sobre o assunto e ainda que o objeto esteja complementando essa ideia, no sentido de que existe a necessidade de uma escola de surdos, a frase omite a informação de quem ou do que está se falando. Da mesma forma, a frase da linha (8) não esclarece a quem está se referindo, ou seja, quem não tem escolha. Assim, ambas as frases deixam uma falha na interpretação da ideia. A seguir, há outro exemplo:

Eles acabam de entrar na escola de ouvintes por obrigação dos pais (Linha 7 – T1)

Nessa outra frase, observa-se a estrutura canônica, SVO, isto é, o sujeito <Eles>, o verbo <acabam de entrar> e o objeto <na escola de ouvintes>. Portanto, essa estrutura mostra uma performance adequada, em se tratando de uma organização das ideias de modo claro. A pessoa que adquiriu conhecimento de uma língua interiorizou um sistema de regras (CHOMSKY, p. 1971, 42), potencializando a escrita dessa frase, que apresenta uma organização na transmissão de suas ideias, isto é, que os surdos passam a estudar em escolas de ouvintes, não por opção, mas sim por uma exigência familiar. Dando continuidade, analisa-se outra frase do texto na ordem canônica.

Os surdos aprendem primeiro a L2 para seus sofrimentos, crescem só aprendendo a L2 sem saber que existe a L1 ou saber que existe e não quer aprender L1 ou falta de contato de pessoas adultas surdas ou os pais proíbem os filhos surdos a ter contato de L1. (Linha 9 T1)

No período acima, há cinco orações. A frase inicial <Os surdos aprendem primeiro a L2 para seus sofrimentos> está na ordem canônica, SVO, sendo composta por sujeito <Os surdos>, verbo <aprendem> e objeto <a L2>. A quarta frase <ou os pais proíbem os filhos surdos a ter contato de L1> também se encontra na ordem canônica, com sujeito <os pais>, verbo <proíbem> e objeto <os filhos surdos>. Pode-se afirmar que essas frases apresentam uma performance coesa, isto é, na primeira, visualiza-se uma transmissão de desabafo, pois aponta o pensamento de alguém que acredita que o ensino da L2 antes da L1 ocasiona aos surdos um sofrimento. Na quarta frase, constata-se uma ideia de afirmação, pois mostra a visão de que os pais não buscam uma informação sobre a língua dos seus filhos surdos, e sim os proíbem de usá-la.

Sobre a estrutura na ordem VO, verifica-se um sujeito inexistente na segunda frase <crescem só aprendendo a L2 sem saber que existe a L1>, havendo, porém, o verbo <crescem só aprendendo> e o objeto <a L2>. Por fim, na terceira frase <ou falta de contato de pessoas adultas surdas>, encontram-se verbo <falta> e objeto <contato de pessoas adultas>. Essas duas frases remetem a uma falta de coesão relacionada à performance da escrita. Mesmo assim, a mensagem de ambas é compreensível, pois a segunda frase expressa a ideia de que alguém está crescendo e ao mesmo tempo está aprendendo algo, no caso a L2 (pelo complemento do objeto), e a terceira frase transmite a falta de algo (nesse caso, a de pessoas adultas surdas). Entretanto, pelo fato de o sujeito estar ausente, as frases parecem não comunicar todo o pensamento, comprometendo o seu entendimento.

Com o passar do tempo, os surdos tardiamente descobrem a L1 e ficam maravilhados ao encontrar com a comunidade surda. Ser bilíngue faz parte L2 da vida dos surdos e é muito importante o convívio de surdos (Linha 10 – T1)

No período acima, encontram-se duas frases, ambas na ordem canônica SVO. A primeira <os surdos tardiamente descobrem a L1> apresenta o sujeito <os surdos>, o verbo <descobrem> e o objeto <a L1>, assim como a segunda, <Ser bilíngue faz parte L2 da vida

dos surdos>, com sujeito <Ser bilíngue>, verbo <faz> e objeto <parte L2>. Percebe-se nessas frases uma performance coesa.

Ainda no mesmo período, há mais duas frases, estas estruturadas em uma ordem não canônica, ou seja, VO. Na terceira frase <e ficam maravilhados>, observam-se um sujeito inexistente, o verbo <ficam> e o objeto <maravilhados>. A quarta frase <ao encontrar com a comunidade surda> mostra o verbo <encontrar> e o objeto <a comunidade surda>. Essas frases apresentam uma performance não coesa, sendo que a terceira traz a ideia de que alguém está maravilhado e a quarta a de que alguém, ao encontrar com a comunidade surda, fica maravilhado. No entanto, ambas ficam incompreensíveis pela ausência do sujeito, pois não se apresenta quem fica maravilhado ou quem encontra a comunidade surda.

Por fim, no mesmo período, encontra-se a quinta frase na ordem inversa da estrutura canônica SVO, isto é, a ordem VOS: <é muito importante o convívio de surdos>, em que há o verbo <é>, o objeto <muito importante> e o sujeito <o convívio de surdo>. Apesar de tal ordem não ser canônica, ela não compromete o sentido na frase, uma vez que a sua forma não altera o seu significado, pois sobre o verbo <é> traz a ideia de destaque sobre a importância do convívio de surdos, subentendendo-se que é necessária a participação dos surdos em espaços onde possam interagir com seus pares.

A respeito do objeto <muito importante>, este está ressaltando a importância do convívio dos surdos. Por último, o sujeito <convívio de surdo>, embora na forma inversa da ordem canônica, reforça a ideia de que a frase trata sobre o assunto expresso no sujeito <convívio de surdos>. Assim, pode-se concluir que essa estrutura não é recorrente na escrita da L2, constituindo, portanto, uma performance não coesa, no sentido da organização dos elementos da ordem canônica. A seguir, passa-se para a análise do texto 2.

Texto 2

1	No momento é importante educação Bilíngue para surdos, é a fundamental importância o convívio das crianças surdas com outros surdos mais velhos como modelo.
2	Também educação qualidade aprendizagem a língua de sinais. Preferencialmente no convívio com as comunidades surdas.
3	Primeira a criança surda mais facilmente comunidade dos surdos que muita desenvolvimento aprender ambiente linguístico á criança surda, tanto no contexto familiar tera aprender de Libras p/ sua filha (o) qualquer precisa ter aprender todos os dias entre familiar como no social.
4	Escola Bilíngue para surdos currículo e metodologia em visual muito fácil função planejamento da linguagem, já língua é mais fácil e natural para comunidade dos surdos.....
5	Porém metodologia diferente em cultura que tem devem respeito outras pessoas importância conhecimento seus vocabulários no social e comunidade nos Associações.
6	Porque educação aprendizagem infinito dos surdos muito cedo desenvolvimento grande sua cognitivo sua língua de sinais. Com LM. Meu preocupado é educação Bilíngue para surdo nos termos direitos no Brasil.

Quadro 7 - Quadro do texto 2 produzido pelo participante surdo

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Primeira a criança surda mais facilmente comunidade dos surdos que muita desenvolvimento aprender ambiente linguístico á criança surda, tanto no contexto familiar tera aprender de Libras p/ sua filha (o) qualquer precisa ter aprender todos os dias entre familiar como no social. (Linha 3 – T2)

Escola Bilíngue para surdos currículo e metodologia em visual muito fácil função planejamento da linguagem, já língua é mais fácil e natural para comunidade dos surdos... (Linha 4 – T2)

Entre os dois períodos (3) e (4) acima, encontra-se a ordem canônica SVO da L2, em cada frase. Na linha 3, a segunda frase <á criança surda, tanto no contexto familiar tera aprender de Libras p/ sua filha (o) qualquer precisa ter aprender todos os dias entre familiar como no social>, há o sujeito <a criança surda>, o verbo <tera aprender> e o objeto <de Libras>. Percebe-se nessa frase uma estrutura canônica, em que aparece a ordem SVO, transmitindo a ideia de que a criança surda precisa ter contato com a Libras ainda na família. Entretanto, observa-se que a performance dessa frase se encontra com algumas fixações erradas de concordância da L2.

Grolla (2007, p. 38) salienta que os parâmetros apresentam opções de escolha, cujo valor deve ser fixado para cada língua durante o processo de aquisição da língua que serviu de *input* para o sujeito. Nessa perspectiva, considera-se que o sujeito está em um processo de domínio da escrita da L2, pois, apesar de ter gerado uma produção na ordem canônica, ainda

necessita de um contato maior com a escrita dessa língua para poder fixar seus elementos gramaticais de acordo com as normas.

Na segunda frase da linha 4 <*já língua é mais fácil e natural para comunidade dos surdos.....*>, há o sujeito <*língua*>, o verbo <*é*> e o objeto <*mais fácil e natural*>. Apesar de se visualizar nessa escrita uma ordem canônica, é possível perceber uma marca da gramática temporal da L1, ou seja, o elemento <*já*>, que foi posto na frente do substantivo <*língua*>, ficando sem uma função clara. Chomsky (apud GROLLA, 2007 p. 28), partindo do problema da pobreza de estímulo, reafirma a hipótese do inatismo, considerando que existiria algum conhecimento subjacente anterior à experiência e que faria parte da herança genética do indivíduo.

Assim, na frase acima, pode-se entender, a partir da performance do texto, que o sujeito ainda está caminhando para um processo de aprendizagem da L2, pois a fixação dos elementos gramaticais dessa língua parecer requerer uma exposição maior do sujeito em relação à leitura e escrita.

Ainda no período (3) e (4), encontra-se outra ordem, inversa à canônica, ou seja, SO. Na primeira frase da linha (3) <*Primeira a criança surda mais facilmente comunidade dos surdos que muito desenvolvimento aprender ambiente linguístico á criança surda*>, verifica-se a presença do sujeito <*a criança surda*> e do objeto <*mais facilmente*>. Na primeira frase da linha (4) <*Escola Bilíngue para surdos currículo e metodologia em visual muito fácil função planetamento da linguagem*>, encontra-se o sujeito <*Escola Bilíngue para surdos*> e o objeto <*currículo e metodologia em visual*>.

Sobre essas duas estruturas, evidencia-se uma ocorrência de objeto complementando o sujeito, contudo trazendo ideias vagas e imprecisas, comprometendo o entendimento da frase. Nota-se uma estrutura com muitas marcas da L1, dificultando a interpretação do conteúdo da frase, pois, além da ausência do verbo, que não nos mostra um tempo de ocorrência dos fatos, o objeto pode levar a outras compreensões, pela ausência de um repertório linguístico que compõe uma estrutura adequada de uma frase para ser compreendida.

No momento é importante educação Bilíngue para surdos, é a fundamental importância o convívio das crianças surdas com outros surdos mais velhos como modelo. (Frase1 – T2).

No período (1) acima, observam-se duas estruturas inversas da estrutura canônica VOS. Na primeira frase <No momento é importante educação Bilíngue para surdos>, há o verbo <é>, o objeto <importante> e o sujeito <educação bilíngue para surdos>. Em relação a essa ordem, sua performance está clara. Embora tal estrutura não seja canônica, é possível de ser compreendida, visto que a frase transmite a importância da educação bilíngue para o surdo. Conforme Quadros (2008, p. 54), a gramática universal da faculdade da linguagem deve ser flexível para acomodar as variações das diferentes línguas. Nessa percepção, a frase acima, estruturada na L2, apresenta uma tentativa de fixação da ordem canônica.

Na segunda frase do mesmo período, a qual também se apresenta na ordem VOS <é a fundamental importância o convívio das crianças surdas com outros surdos mais velhos como modelo>, observam-se o verbo <é> o objeto <fundamental importância> e o sujeito <o convívio das crianças surdas>. Apesar de a frase estar em uma ordem inversa, é possível ser entendida, pois transmite a ideia de alguém que constata como uma condição fundamental que as crianças surdas convivam com adultos surdos.

Quadros (2008, p. 54) aponta para a fixação dos parâmetros que é dada por meio da informação linguística contida nos dados primários que permitem ao sujeito decidir qual valor atribuir a cada parâmetro. Nessa perspectiva, observa-se uma falha de concordância entre o verbo e o substantivo <a fundamental importância>, a qual gera duas interpretações, podendo ser compreendida como a tentativa de iniciar uma ideia usando o artigo a, em que sugere uma frase <A fundamental importância>, ou a flexão verbal mais a preposição <de>, sugerindo <É de fundamental importância>. Assim, constata-se uma lacuna na compreensão da ideia.

Porém metodologia diferente em cultura que tem devem respeito outras pessoas importância conhecimento seus vocabulários no social e comunidade nos Associações. (Linha 5, T2)

Porque educação aprendizagem infinito dos surdos muito cedo desenvolvimento grande sua cognitivo sua língua de sinais. Com LM. Meu preocupado é educação Bilíngue para surdo nos termos direitos no Brasil (Linha 6. T2).

O período (5) e (6) acima expõe uma estrutura inversa da ordem canônica, VO. Na segunda frase do período 5 <Porém metodologia diferente em cultura que tem devem respeito outras pessoas importância>, há o verbo <tem deve> e o objeto <respeito>. Embora a frase esteja organizada na ordem VO, na qual o verbo traz a ideia de uma ação imposta, em que alguém deve respeito a outras pessoas, ideia que o objeto complementa, a ausência do sujeito,

somada à disposição equivocada de alguns elementos gramaticais, bem como a pensamentos inacabados, impede que a mensagem seja transmitida com clareza.

Acerca dessa inadequação de elementos que organizam as ideias nas frases da L2, Hyams (apud GROLLA, 2007, p. 29) menciona que os parâmetros na GU já vêm com um valor marcado inicialmente e que o sujeito os remarca ou não com base em suas experiências. Em relação à frase acima, o autor atribui alguns valores incorretos na composição e harmonia da frase, ocorrência que pode estar ligada a sua falta de experiência ou exposição à estrutura da L2.

Outro exemplo da ordem VO pode ser visualizado na segunda frase da linha 6 <Meu preocupado é educação Bilíngue para surdo nos termos direitos no Brasil>, em que aparece o verbo <é> e o objetivo <educação bilíngue>. Para essa frase, em termos de estrutura da L2, houve uma discrepância na organização das ideias, apresentando uma performance não coesa. Segundo Viotti (2008, p. 42), um dos princípios que compõem a gramática universal é aquele que determina que toda a sentença das línguas humanas tenha uma posição de sujeito. Pode-se pensar que, no caso da escrita acima, o sujeito, durante o seu processo de aprendizado da L2, teve pouco contato com os dados linguísticos dessa língua, ocasionando uma fixação dos parâmetros de forma inversa ou errada.

Texto 3

1	O bilíngue dos surdos é muito importante e respeito da nossa língua de Libras e o português.
2	Principalmente as crianças precisa aprender a primeira língua de sinais (L1) e depois a língua portuguesa (L2), porque fica facilitar os dois línguas para crianças mais função o cérebro de cognitivo p/ eles, no futuro ficar preparado mais segurança das crianças e claramente sábios mais ter as duas línguas.
3	A minha opinião responsável dos pais do surdo necessidade aprender na Libras para comunicar c/ o filho do surdo para melhorar comunicação c/ a informação de sociedade e precisa respeitar a lei.
4	Concluindo o meu sonho será uma escola Bilíngue para surdos, porque eu não quero ver os surdos sofram como passado, eu queria que os surdos da criança seja feliz para sempre.
5	Hoje nós temos movimento para surdos e atual tem professores surdos já formados de profissão diferentes. Porque somos iguais a identidade surda entre professores e alunos surdos porque nos é naturalmente a língua de sinais

Quadro 8 - Quadro do texto 3 produzido pelo surdo
 FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Nos períodos (1), (2), (3), (4) e (5) acima, podem ser observadas frases na estrutura da ordem canônica SVO e nas ordens VO e VOS. A seguir, procede-se às análises desses períodos.

O bilíngue dos surdos é muito importante e respeito da nossa língua de Libras e o português (Linha1 – T3)

Na frase (1), que está na ordem canônica, o sujeito <*o bilíngue dos surdos*> evidencia a importância do surdo bilíngue, o verbo <*é*> indica a importância da língua dos surdos e o objeto <*muito importante*> está complementando o verbo para dar um sentido mais completo à ideia.

Principalmente as crianças precisa aprender a primeira língua de sinais (L1) e depois a língua portuguesa (L2), porque fica facilitar os dois línguas para crianças mais função o cérebro de cognitivo p/ eles, no futuro ficar preparado mais segurança das crianças e claramente sábios mais ter as duas línguas (Linha 2 – T3)

No período (2), a segunda frase está na ordem canônica <*Principalmente as crianças precisa aprender a primeira língua de sinais (L1)*>, pois há o sujeito <*as crianças*> seguido do verbo <*precisa aprender*>, que está fazendo uma ligação entre o sujeito e o objeto, para dar um sentido sobre a necessidade do aprendizado da Libras, do mesmo modo que o objeto <*a primeira língua de sinais (L1)*>.

Por outro lado, encontra-se na segunda frase uma ordem VO <*porque fica facilitar os dois línguas para crianças mais função o cérebro de cognitivo p/ eles*>, na qual o verbo <*fica facilitar*> transmite o sentido de estado, bem como a ideia de facilidade caso os surdos aprendessem as duas línguas. Já o objeto <*os dois línguas*> completa o sentido do verbo, evidenciando a importância das duas línguas para os surdos.

No mesmo período, encontra-se na segunda frase a ordem VOS <*no futuro ficar preparado mais segurança das crianças e claramente sábios mais ter as duas línguas*>, onde o verbo <*ficar*> revela o sentido de a criança estar preparada para o futuro. Na mesma frase, o objeto <*preparado*> complementa a ideia de que, se a criança surda aprender Libras, estará

mais preparada para enfrentar a vida. Sobre o sujeito <as crianças>, transmite a ideia das pessoas que irão receber o aprendizado.

A minha opinião responsável dos pais do surdo necessidade aprender na Libras para comunicar c/ o filho do surdo para melhorar comunicação c/ a informação de sociedade e precisa respeitar a lei. (Linha 3 – T3)

No período (3), na primeira frase <A minha opinião responsável dos pais do surdo necessidade aprender na Libras para comunicar c/ o filho do surdo>, o sujeito <pais do surdo> faz uma constatação sobre a necessidade de os pais dos surdos aprenderem a Libras, pois o verbo <aprender>, sendo de ação, reforça essa necessidade. O objeto <na Libras>, por sua vez, está complementando o significado da frase, para que o leitor possa entendê-la.

No mesmo período, na segunda frase <para comunicar c/ o filho do surdo>, estão o verbo <comunicar> e o objeto <com o filho do surdo>.

Concluindo o meu sonho será uma escola Bilíngue para surdos, porque eu não quero ver os surdos sofram como passado, eu queria que os surdos da criança seja feliz para sempre.(Linha 4 –T4)

No período (4), a primeira frase está na ordem canônica <o meu sonho será uma escola Bilíngue para surdos>, sendo composta pelo sujeito <o meu sonho>, que transmite a ideia de alguém que deseja ter uma escola bilíngue para surdos, pelo verbo <será>, que expressa a esperança em relação a isso, e pelo objeto <uma escola bilíngue para surdos>.

Na segunda frase <porque eu não quero ver os surdos sofram como passado>, o sujeito <eu> evidencia o pensamento de alguém que deseja que os surdos não tenham mais sofrimentos e o verbo <não quero ver> o reforça, sendo complementado pelo objeto <os surdos>.

Na frase 3 <eu queria que os surdos da criança seja feliz para sempre>, na ordem canônica, o sujeito <eu> transmite o pensamento de alguém que deseja que todas as crianças surdas sejam felizes, o verbo <queria> expressa a ideia de almejar a felicidade das crianças surdas, sendo seguido pelo objeto <os surdos>. Todas as expressões desses objetos estão complementando a ideia de desejo anunciada pelos sujeitos das respectivas frases.

Hoje nós temos movimento para surdos e atual tem professores surdos já formados de profissão diferentes. Porque somos iguais a identidade surda entre professores e alunos surdos porque nos é naturalmente a língua de sinais. (Linha 5 – T5)

No período (5), existem duas ocorrências de frases na ordem canônica. A primeira frase <Hoje nós temos movimento para surdos> é construída com sujeito <nós>, verbo <temos> e objeto <movimento para surdos>, assim como a quarta frase <alunos surdos porque nos é naturalmente a língua de sinais>, em que há sujeito <nos>, verbo <é> e objeto <naturalmente>. Na primeira frase da linha 5 <nós> e na quarta frase da mesma linha <nos>, nota-se que os sujeitos estão numa condição de envolvimento com a comunidade surda. Já o primeiro verbo transmite a noção de um movimento com os surdos e o segundo remete ao fato de a Língua de Sinais ser a língua natural dos surdos. Sobre o objeto, o primeiro expressa a ideia de algo que já está acontecendo, enquanto o segundo revela algo nato para um grupo. A seguir, passa-se à análise do texto 4.

Texto 4

1	Eu escolher assunto escola bilíngue para surdos.
2	Aqui cidade de Passo Fundo, Pais ouvintes e filhos surdos não conhecer cultura surda, faltar informação, então Pais de crianças surdas lutar sobre educação dos surdos, criar na apada, o que significado apada é associação dos Pais e amigos de deficientes auditivo, mas mudei apas é Associação de Pais e amigos de surdos
3	Nós lutamos tempo muito anos mais ou menos 21 anos. Pedir La na prefeitura, pedir prédio na Escola bilíngue para surdos, tempo pouco passada, conseguir dar prédio escola bilíngue para surdos. Nós professores escola lei bilíngue para surdos. Nos professores surdos e diretoria de apas ficamos feliz e emoção.
4	Importante os professores surdos participar estudo NBPS, é principal currículo, regimento sobre escola bilíngue.
5	Escola Bilíngue para surdos L2, também crianças ouvintes é contato surdo interação.
6	E respeito é primeiro L1, cultura surda.
7	E importante estimular para criança surda aprender e utilizar Libras, é principal movimento na comunidade surda.
8	Até hoje, conseguir prédio na escola Bilíngue para surdos.
9	Nos surdos continuar lutar e avante....

Quadro 9 - Quadro do texto 4 produzido pelo surdo
 FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Nos períodos (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8) e (9) acima, há frases na estrutura da ordem canônica SVO, bem como nas ordens VO e VOS. A seguir, são apresentadas as análises desses períodos.

Eu escolher assunto escola bilíngue para surdos. (Linha 1, T. 4)

Na frase (1) acima, há uma ordenação canônica SVO, em que aparecem o sujeito (*eu*), o verbo (*escolher*) e o objeto (*escola bilíngue*), percebendo-se uma ordem adequada na estrutura da frase, pois esta possui a pessoa de quem se fala, o verbo de ação, mostrando a ideia de alguém que deseja optar por algo, e o objeto, concordando com tal ação. Entretanto, a performance se encontra em uma estrutura não coesa, na medida em que existem marcas da L1, ou seja, verbos não conjugados, a ausência de conectores e carência de um repertório linguístico para completar a ideia da mensagem que se quer transmitir.

Segundo Leite (1979, p. 37), à medida que for conhecida a estrutura da língua em todos os planos, inclusive no semântico, mais fácil ficará o manejo desse instrumento; e a eficácia da comunicação depende em grande parte da dimensão semântica da língua. Conforme as palavras da autora, no momento em que o surdo fixar os parâmetros da língua portuguesa, certamente, produzirá uma escrita utilizando as suas normas naturalmente, sem esquecer a adequação dos constituintes, o uso das preposições, conjunções e a conjugação dos verbos de acordo com o seu tempo.

Aqui cidade de Passo Fundo, Pais ouvintes e filhos surdos não conhecer cultura surda, faltar informação, então Pais de crianças surdas lutar sobre educação dos surdos, criar na apada, o que significado apada é associação dos Pais e amigos de deficientes auditivo, mas mudei apas é Associação de Pais e amigos de surdos. (Linha 2, T. 4)

O período (2) é composto por oito frases. A primeira se apresenta na forma canônica SVO, com sujeito <*pais ouvintes e filhos surdos*>, verbo <*conhecer*> e objeto <*cultura surda*>. A segunda segue a estrutura não canônica VO, pois o sujeito é inexistente, havendo verbo <*faltar*> e objeto <*informação*>. A terceira ideia se apresenta na forma canônica SVO, com sujeito <*pais de crianças surdas*>, verbo <*lutar*> e objeto <*educação de surdos*>. A

quarta frase se apresenta na forma não canônica VO, pois o sujeito da frase está oculto, havendo verbo <criar> e objeto <na apada>. A quinta frase apresenta uma ordem VO, com verbo <significar> e objeto <apada>. A sexta frase se apresenta na estrutura não canônica VO, pois tem verbo <é> e objeto <associação de pais e amigos de deficientes auditivos>. A sétima frase está na forma não canônica VO, com verbo <mudei> e objeto <apas>. A última também está na ordem VO, com verbo <é> e objeto <associação de pais e amigos dos surdos>.

Nesse período, vê-se uma mescla de informações não coesas, seja na ordem das palavras ou no emprego dos constituintes. As frases 1 e 3 obedecem à ordem canônica, pois aparecem um sujeito, um verbo e um objeto, porém, percebe-se a ausência de conectores ligando as ideias, como preposições, conjunções, verbos conjugados, entre outros. Além disso, no mesmo período, observa-se um número significativo de ocorrências na ordem VO nas frases 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. As frases não possuem sujeito, deixando a ideia vaga, sem clareza a quem será depositada a ação. Ainda, as frases apresentam marcas da L1, sendo evidente a ausência de constituintes da L2 que liguem as ideias e favoreçam uma incompreensão.

Segundo Grolla (2007, p. 26), os parâmetros codificam as propriedades que variam de língua para língua. Dessa forma, o surdo poderá desenvolver com maior precisão sua performance escrita na L2 se for exposto a experiências a partir dessa língua, fazendo que a fixação de regras gramaticais da L2 se concretize em sua mente, tornando-se fluente.

Nós lutamos tempo muito anos mais ou menos 21 anos. Pedir La na prefeitura, pedir prédio na Escola bilíngue para surdos, tempo pouco passada, conseguir dar prédio escola bilíngue para surdos. Nós professores escola lei bilíngue para surdos. Nos professores surdos e diretoria de apas ficamos feliz e emoção. (Linha 3, T 4)

No período 3, apresentam-se cinco frases. A primeira está na estrutura canônica SVO, sujeito <nós>, verbo <lutamos>. A segunda está na ordem VO, com verbo <pedir> e objeto <prédio>. A terceira está na ordem VO, com verbo <conseguir> e objeto <prédio>. A quarta está na ordem SO, tendo sujeito <nos professores> e objeto <lei bilíngue>. A quinta frase está na ordem canônica SVO, apresentando sujeito <nos professores e diretoria da apas>, verbo <ficamos> e objeto <feliz e emoção>. Nesse período, verifica-se uma variação na ordem das palavras, ou seja, nas frases 1 e 5, a ordem está para SVO; as frases 2 e 3 estão

na ordem VO; e na frase 4, a ordem está na SO. O período apresenta muitas marcas da L1, como a ausência de elementos de ligação entre as ideias. Além disso, é visível a inadequação do uso dos constituintes da L2 nas frases, como os artigos, as preposições, as conjunções e os verbos não conjugados. Assim, o período caracteriza-se em uma escrita ilegível e não coesa, sendo difícil até mesmo de decifrar a mensagem que o locutor quer transmitir.

De acordo com Grolla (2007, p. 29), a hipótese maturacionista tem como pressuposto fundamental que a GU é sujeita a um processo maturacional determinado biologicamente, que faz os princípios emergirem numa ordem temporal específica. Consoante a autora, assim como é o processo da L1, quanto mais cedo o surdo for exposto à L2, maior será a probabilidade de fixar os parâmetros em sua mente. Com efeito, com o passar do tempo de exposição na L2, sua maturação vai lhe proporcionando maior clareza e conhecimento sobre quando e como utilizar a gramática dessa língua em situações comunicativas.

Importante os professores surdos participar estudo NBPS, é principal currículo, regimento sobre escola bilíngue. (Linha 4. T5)

A frase 4 apresenta-se na forma canônica SVO, com sujeito <os professores surdos>, verbo <participar> e objeto <estudo NBPS>. A segunda frase está na ordem VO, tendo verbo <é> e objeto <currículo, regimento>. Nesse período, há duas variações na ordem das palavras, como na frase 4, que está na ordem SVO, e a frase 2, que está na ordem VO. Assim, é possível perceber que as frases não estão adequadas quanto ao uso dos constituintes da L2, ou seja, por mais que a frase 1 esteja em uma ordem canônica SVO, ainda faltam elementos de concordância dessa língua para que possa ser compreendida com clareza. Na frase 2, a situação é a mesma, pois a ordem não apresenta sujeito e há ausência de elementos de concordância que liguem o pensamento que o locutor quer transmitir, impedindo que se torne coesa.

Como destaca Viotti (2008, p. 41), a gramática gerativa assume que, além da gramática universal, o ambiente em que a criança cresce tem um papel fundamental na aquisição, isto é, a criança que for privada de um ambiente linguístico não vai desenvolver língua alguma. Tomando as palavras do autor, pode-se pensar no surdo como um aprendiz da L2: se somente lhe for ensinado como funciona essa língua, não havendo um investimento contextual (a leitura, o mundo letrado da L2 ou outros recursos), poderá ocorrer a insuficiência de informações sobre o uso dessa língua em situações de comunicação. Assim,

torna-se essencial que ele aprenda a L2 em meio ao contexto, para poder compreender o uso e a função dessa língua.

Escola Bilíngue para surdos L2, também crianças ouvintes é contato surdo interação (Linha 5, T4).

Na frase 5, verifica-se que a frase se encontra na estrutura canônica SVO, tendo sujeito <crianças ouvintes>, verbo <é> e objeto <contato>. Por mais que o sujeito tenha produzido uma sentença na ordem canônica, a frase não contempla uma estrutura coesa, devido à ausência de elementos de concordância e ao emprego inadequado de verbos, somados à carência de repertório linguístico, o que poderiam dar suporte e enriquecer a ideia do locutor.

Conforme Chomsky (1978, p. 143-144), uma gramática é descritivamente adequada se gerar um conjunto correto de descrições estruturais. Dessa forma, pode-se acrescentar que o surdo somente será caracterizado como um sujeito eficiente na L2, quando passar a estruturar adequadamente as suas ideias ao conjunto de regras próprias dessa língua.

E respeito é primeiro L1, cultura surda.(Linha 6, T. 4)

Na frase 6, observa-se uma estrutura não canônica VO, pois a sentença traz muitas marcas da estrutura da L1, ocasionando uma não compreensão da ideia. Além disso, percebe-se o uso incorreto do verbo <é> e do objeto <primeiro L1>. Nessa frase, a ausência do sujeito torna a ideia vaga, pois não se sabe a quem deve respeitar a ação do verbo e o seu complemento. Ainda, a frase está apresentada em uma estrutura não coesa, pois é visível a ausência de conectores que liguem os elementos, assim como de um repertório linguístico mais eficaz, capaz de sustentar o pensamento para uma compreensão.

E importante estimular para criança surda aprender e utilizar Libras, é principal movimento na comunidade surda. (Linha 7, T4)

No período 7, há três frases, estando a primeira na ordem VSO, com verbo <é>, sujeito <estimular> e objeto <aprender Libras>. A segunda frase está na ordem VO, composta por verbo <utilizar> e objeto <Libras>. A terceira frase está na ordem VO, com verbo <é> e objeto <principal>. Nesse período, as frases estão em uma ordem não canônica, verificando-se, ainda, a ausência de um repertório linguístico que introduza outras palavras para completar as ideias. Devido à maneira como o surdo escreveu, deduz-se que faltam palavras. Além disso, a ordenação das frases 2 e 3 não apresenta um sujeito, deixando a ideia solta, sem que seja possível saber de quem se fala.

Grolla (2008, p. 30) salienta que as mudanças que ocorrem na gramática do sujeito são atribuídas ao aumento no tamanho da memória e à capacidade de processamento. Assim, os itens lexicais e suas propriedades induzem reestruturação da gramática que o sujeito tem de aprender para uma língua em particular.

Até hoje, conseguir prédio na escola Bilíngue para surdos.(Linha 8, T. 4)

Na frase 8, verifica-se que o sujeito é inexistente, havendo apenas o emprego do verbo <conseguir> e do objeto <prédio>. O uso incorreto do verbo *conseguir*, quando a forma correta deveria ser *conseguimos* (passado), transmite uma ideia confusa. Nota-se nessa frase uma estrutura não coesa, ou seja, o emprego incorreto do verbo no infinitivo e o uso inadequado de constituintes.

Segundo Quadros (2008, p. 62), a gramática que o sujeito possui é entendida, no sentido teórico, como entidade mental, e não como um conjunto de fonemas e construções frasais. É justamente essa gramática que permite, por exemplo, estabelecer relações gramaticais entre um referente e um pronome. No caso dessa frase, a estrutura impede uma compreensão ao leitor sobre o tempo de ocorrência da situação, pelo uso incorreto do verbo e por uma inconsistência nos elementos gramaticais.

Nos surdos continuar lutar e avante.... (Linha 9, T.4)

Constata-se que a estrutura da frase 9 está na forma SV, devido à inexistência do objeto. No entanto, é possível visualizar o sujeito (*nos surdos*) e o verbo (*continuar*).

Evidencia-se, nessa estrutura, o emprego do verbo no infinitivo, podendo ser uma marca da L1 do surdo. Segundo Grolla (2007, p. 26), o conhecimento linguístico inato dos sujeitos é chamado de “Dispositivo de Aquisição de Linguagem – DAL”, o que inclui princípios comuns a todas as línguas humanas, por sua vez, chamados de gramática universal, a qual consiste em aprender aquilo que varia de uma língua para a outra. Como se pode verificar nessa frase, há a presença de marcas da L1, porém é visível que os parâmetros do português, L2, não foram fixados de acordo com as suas normas específicas. Passa-se, a seguir, para a análise do texto 5.

Texto 5

1	Historia Língua de Sinais comunidades surdas para garantir um ambiente linguístico a crianças surda aprender inclusão ouvinte pouco aprender falar prof.
2	Contato pouco comunidade problema atenção escola inpretente difícil a crianças.
3	Família ajudar não contato Libras difícil.... etc.... porque escola difícil inclusão Português não crianças...

Quadro 10 - Quadro do texto 5 produzido pelo surdo

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Historia Língua de Sinais comunidades surdas para garantir um ambiente linguístico a criança surda aprender inclusão ouvinte pouco aprender falar prof. (Linha 1, T. 5)

No período 1, há duas frases. A primeira está na ordem VO, sendo composta por verbo <garantir> e objeto <ambiente linguístico>. A segunda está na ordem canônica SVO, com sujeito <língua de sinais>, verbo <garantir> e objeto <ambiente linguístico>. Na terceira frase, percebe-se uma estrutura canônica SVO, com sujeito <as crianças surda>, verbo <aprender> e objeto <falar>. Observam-se, nas duas frases do período, marcas da L1, como verbos no infinitivo e a ausência de elementos de ligação entre as ideias.

Quadros (2008, p. 58) ressalta que a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente. No caso desse período, existem apenas palavras soltas em uma estrutura permitida pela L1, mas que não é aceitável na estrutura da L2, língua que exige obediência as suas normas para que haja uma compreensão da mensagem a ser transmitida.

Contato pouco comunidade problema atenção escola inprete difícil a crianças.
(Linha 2, T5)

O período (2) tem três frases, estando a primeira na ordem SO, com sujeito <a criança> e objeto <contato>. A segunda frase está na ordem não canônica, constando somente o objeto <problemas de atenção>. A terceira frase, por sua vez, está incoerente.

Família ajudar não contato Libras difícil... etc... porque escola difícil inclusão
Português não crianças...

Na frase 3, são observadas três ideias, estando a primeira na ordem canônica SVO, com sujeito <família>, verbo <ajudar> e objeto <contato>. A segunda frase, por seu turno, está na ordem não canônica SO, composta por sujeito <escola> e objeto <difícil>. Na terceira frase, verifica-se a ordem SO, tendo o sujeito <português> e o objeto <crianças>.

Nos períodos (2) e (3), nota-se a mesma ocorrência do período (1), uma mescla na ordenação das frases e estruturas com a presença de marcas da L1, deixando as ideias soltas e sem compreensão, em razão da ausência dos elementos de ligação da L2 e da fragmentação de palavras para concluir as ideias. Na sequência, passa-se à análise do texto 6.

Texto 6

1	Na escola a regular o desenvolvimento pessoa o consiga o lembre a com inclusão com junto a surdo e ouvinte a o sempre o oral interior regular, o pessoas a criança surda muito dificuldade a uso não pode mão mais importante o principio oral, muito dificuldade o escola interesse a procura a escola inclusão fácil.
2	O surdo e ouvinte a ação sentir faltas o comunicação a quase sem escola só ouvintes a estimular a importante discuta fato inclusão mão uma realidade todo na escola.

Quadro 11 - Quadro do texto 6 produzido pelo surdo

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

Na escola a regular o desenvolvimento pessoa o consiga o lembre a com inclusão com junto a surdo e ouvinte a o sempre o oral interior regular, o pessoas a criança surda muito dificuldade a uso não pode mão mais importante o principio oral, muito dificuldade o escola interesse a procura a escola inclusão fácil. (Linha 1, T 6)

No período 1, constata-se que há uma fragmentação na estrutura, com excesso e uso incorreto dos elementos de ligação da L2 nas frases, verbos sem conjugação, palavras soltas sem um repertório linguístico adequado, impossibilitando a compreensão da mensagem que se quer transmitir.

O surdo e ouvinte a ação sentir faltas o comunicação a quase sem escola só ouvintes a estimular a importante discuta fato inclusão mão uma realidade todo na escola.
(Linha 2, T. 6)

No período 2, a estrutura apresenta três frases. A primeira está na ordem canônica SVO, com sujeito <surdo e ouvinte>, verbo <sentir> e objeto <faltas o comunicação>. A segunda está na ordem não canônica SV, sendo composta por sujeito <ouvintes> e verbo <estimular>. Na terceira, a estrutura atende uma ordem não canônica VO, tendo verbo <discuta> e objeto <o fato inclusão>. Nesse período, há uma fragmentação na estrutura das frases em relação ao emprego dos constituintes, pois existe um número significativo de elementos gramaticais, porém estão fora de ordem, causando um ruído na comunicação da mensagem.

Os dados aqui discutidos demonstram a forma como o surdo, falante da Libras, sua L1, se expressa na escrita do português, sendo essa a sua L2. Através dessas observações, são reforçadas algumas ideias, tais como a de que, para aprender a L2, nesse caso, o português escrito, o surdo precisa pensar em questões que envolvem o seu contexto, ou seja, a sua exposição nessa língua.

A Libras e o português são duas línguas de modalidades distintas. Portanto, para o surdo aprender, é necessário que esteja exposto à estrutura do português, praticando a L2 no seu cotidiano, por meio de atividades que apoiem o seu processo de aprendizagem, isto é, exercícios que estimulem na sua mente uma fixação dos parâmetros gramaticais e de léxico dessa língua.

Por meio dessa discussão, reforça-se que o contexto é essencial para o processo de aprendizado da L2. Com base em tal constatação, discutem-se, na próxima seção, alguns fenômenos que ocorreram nas análises sobre a escrita do surdo, apresentando reflexões feitas a partir das suas respostas ao questionário já mencionado, com vistas a entender por que determinadas situações acontecem nesse processo.

4.2.2 Considerações acerca das análises com base nas respostas dos questionários

Nessa reflexão sobre as análises realizadas acerca dos textos escritos pelos surdos na L2, considerando a Libras como a sua L1, faz-se importante mencionar as impressões obtidas nesse estudo. Elas são resgatadas com o intuito de entender a forma como os surdos estruturam suas ideias. De acordo com as análises realizadas, pode-se visualizar um mapeamento de como tem ocorrido a escrita do português, como segunda língua, tendo em vista a competência da escrita dessa língua nos textos dos participantes surdos dessa pesquisa.

No texto do sujeito 1, verifica-se um esforço relevante na organização da escrita, as ideias estão empregadas, de modo geral, sem vestígios de opinião pessoal do sujeito. Pelo que consta no desenvolvimento do escrito, a maioria das ideias está estruturada na ordem canônica SVO, apresentando, assim, um perfil de sujeito fluente, haja vista a boa performance na sua escrita por mostrar um domínio na estrutura básica SVO da L2.

Chomsky (1969, p. 98) considera que a base da componente sintática é um sistema de regras que geram um conjunto de sequências de base, cada uma contendo uma descrição estrutural. Partindo dessa percepção, em relação a um texto escrito por um surdo, sendo esse usuário da Libras, língua que possui um parâmetro com estrutura distinta da L2, pode-se entender que esse sujeito possui uma fluência de escrita na L2, pois o texto apresenta uma base sintática, contendo um número considerável relativo ao sistema de regras, como o uso adequado da ordem SVO nas frases e, em quase todo o texto, da flexão verbal, das preposições, das conjunções e dos artigos, gerando uma estrutura correta e compreensível na L2.

Certamente, essa fluência de escrita que o sujeito 1 apresenta na sua produção tem origem na sua experiência contextual, considerando o resultado do questionário, em que assim relata sua vivência:

Durante o processo de aprendizagem da L2, [...] demorei muito para aprender o português e tinha muito medo de que as pessoas ouvintes pensassem ser estranho ela não saber o português. Acima de tudo, com muito esforço e com a ajuda do tempo, ela conseguiu ultrapassar a barreira da dificuldade e passou a entender sobre a gramática da L2". (Resultado do questionário).

Nas entrelinhas dessas palavras, lê-se a persistência de quem, mesmo diante das dificuldades encontradas para aprender a escrita da L2, conseguiu alcançar fluência linguística dessa língua, ultrapassando o estereótipo de que o surdo não aprende o português escrito.

Em contrapartida, constata-se um outro perfil de sujeito, conforme os textos 2 e 3, que o colocam na posição de não fluente. No texto do sujeito 2, a maioria das estruturas frasais se encontra em ordem não canônica, SO, evidenciando falta de conhecimento básico para organizar um texto de acordo com a estrutura da L2. Em relação às frases, muitas são compostas com palavras soltas, parecendo excessivas no texto, pois essa situação, somada a uma estrutura de frase não canônica, ocasiona um ruído na compreensão do leitor. Por diversas vezes, foi necessário retomar a leitura das frases, quase tendo de decifrá-las, tamanha a dificuldade para entender as ideias.

Em relação ao ruído linguístico, Chomsky (1978, p.84) relata que a gramática de uma língua pretende ser uma descrição da competência intrínseca do sujeito, sem se apoiar na inteligência do leitor compreensivo, fornecendo, em vez disso, uma análise explícita do seu contributo. Entretanto, o que se pode perceber nessa produção textual é que o sujeito apresentou várias dificuldades na organização das ideias, verbos não flexionados de acordo com os tempos, falta de um repertório linguístico para concluir o seu pensamento e ausência de conectores para dar sentido à mensagem.

De acordo com essa descrição, existe uma forte presença de marcas gramaticais da L1 nesse texto, levando a pensar que o sujeito, por não ter a fluência de escrita na L2, acabou se apoiando na base estrutural da sua L1. A não competência desse sujeito na escrita da L2, certamente, está ligada ao seu contexto, mesmo porque relata a sua frustração sobre o aprendizado da L2, desde a tenra idade. Pode-se visualizar um trecho do seu relato com base nas respostas do questionário.

O participante informa que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, houve acolhimento da turma, relatando que seus colegas ouvintes estavam sempre dispostos a ajudá-lo. Não teve afinidade e conforto em aprender os conteúdos, pois na sala de aula não havia um tradutor/intérprete de Libras para traduzir o que era proposto pelos professores. Assim, teve interesse e atenção na aplicação de conteúdos com recursos mais visuais e motivação em aprender a L2, pois sentia curiosidade sobre o que as palavras significavam. Sobre a estrutura da gramática da L2, ele refere que sentiu dificuldades, pois não existia uma pessoa que traduzisse o sentido das palavras e a comunicação com sua mãe era muito difícil. Acima de tudo, considera boa a sua escrita na L2, pois passou a ter aulas de reforço em português no turno inverso de aula (Resultados do questionário). (DADOS DA PESQUISA, 2012).

Esse relato revela uma queixa, em que o sujeito deixa explícita uma espécie de denúncia: para haver um aprendizado genuíno na L2 pelo surdo é necessário que o professor na escola ou o sistema educacional passe a pensar em uma política linguística voltada ao ensino de língua para esse sujeito, em que seja contemplado um planejamento altamente significativo.

Da mesma forma, o texto do sujeito 3 o revela como não fluente para a escrita na L2, pois, embora as análises evidenciem um bom número de frases estruturadas na forma canônica SVO, há muitas marcas da L1, como frases sem conectores, palavras soltas e alguns verbos no infinitivo, sem a flexão adequada para o português. Como já foi visto nas análises, muitas são as ideias inacabadas e há pouco recurso linguístico para dar ênfase às orações, gerando uma base de texto incompreensível.

De acordo com Chomsky (1978, p.84), uma gramática adequada deve atribuir a cada uma das frases uma descrição estrutural que indique como essa sentença é compreendida pelo sujeito. Quanto a essa produção textual e pensando em um sujeito competente na escrita da L2, verifica-se que o texto não apresenta uma performance do português. Embora a base das frases apresente uma ordem canônica de SVO, houve muitas interrupções, devido ao uso inadequado de elementos gramaticais como artigos, preposições, conjunções e ideias soltas, responsáveis, em muitos momentos, por sua incompreensão. A ocorrência desse perfil de sujeito não competente está ligada ao seu contexto, como se verifica no relato feito em resposta ao questionário aplicado:

A participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, não houve afinidade, conforto e motivação, pois diz que não gostava de aprender português porque não conseguia compreender os textos e tudo se tornava muito difícil. Ela conta que demorou muito para tal e tinha muito medo de que as pessoas ouvintes pensassem ser estranho ela não saber o português. Entretanto, com muito esforço e com o tempo, conseguiu ultrapassar a barreira da dificuldade e passou a entender a gramática da L2, começou a aprender a estrutura da escrita a partir da sua L1. Ainda encontra, porém, dificuldades em ler e escrever por não saber o conceito de palavras. (Resultados do questionário). (DADOS DA PESQUISA, 2012).

Como se pode observar, na percepção desse sujeito, ao falar de sua aprendizagem na L2, há um desabafo, pois, assim como o sujeito anterior, afirma nunca ter se sentido motivada a aprender essa língua, e sim obrigada. De acordo com as análises, o texto mostra perfeitamente esse resquício respaldado em uma barreira de dificuldades que nortearam as suas experiências.

No texto do sujeito 4, há uma organização de ideias muito rudimentares, inacabadas e sem coesão, como na linha 5: *Escola Bilíngue para surdos L2, também crianças ouvintes é contato surdo interação*. Nessa frase, os pensamentos ficaram vagos, sem acabamento, comprometendo o entendimento do interlocutor. Além disso, há uma fragmentação no foco do tema, pois o texto traz uma ideia de imposição do sujeito, como na linha 2: *“pedir La na prefeitura, pedir prédio na Escola bilíngue para surdos, tempo pouco passada, conseguir dar prédio escola bilíngue para surdos. Nós professores escola lei bilíngue para surdos”*. Nessa passagem, nota-se, também, a opinião particular do sujeito, situação inaceitável no texto dissertativo, na medida em que essa estrutura precisa apresentar uma reflexão impessoal.

Seguindo a discussão, destaca-se, no texto, um conhecimento referencial muito restrito sobre o tema proposto, evidenciando-se no âmbito mais geral, ou seja, no modo como outras realidades de comunidades surdas, famílias e a escola estão tratando esse fato. Nota-se, igualmente, uma fuga no desenvolvimento dessas ideias, tendo em vista um texto não claro. Da mesma forma, a produção tem lacunas no que diz respeito aos elementos gramaticais, apresentando uma falha na harmonia do texto quanto ao não uso e mal uso de conectores que ligam as ideias e termos, fazendo que a produção se torne incompreensível, conforme ocorre na linha 4: *“Importante os professores surdos participar estudo NBPS, é principal currículo, regimento sobre escola bilíngue”*. Nessa passagem, evidenciam-se o mau uso, a omissão e a falta de elementos ligando as ideias, o que resulta em uma frase incompleta.

Sobre o repertório linguístico, observa-se uma despreocupação com o tratamento da produção, sendo possível visualizar termos da linguagem coloquial, como no caso da linha 9: *“Nos surdos continuar lutar e avante...”*. Salienta-se que no texto dissertativo não é cabível essa estrutura, tampouco essa expressão. Por fim, observa-se que o texto traz muitas marcas da L1, como verbos no infinitivo e orações sem conectores, traçando um perfil de sujeito na posição de não competente na escrita da L2.

Segundo Chomsky (1971, p. 48), os princípios da gramática universal oferecem um esquema altamente restritivo a que cada língua humana tem de se conformar, assim como condições específicas que determinam como a gramática de qualquer língua pode ser usada. Com base nas palavras do autor, constata-se, nessa performance, um número significativo de marcas da L1. Assim, ao que parece, o sujeito pode ter conduzido sua produção na escrita da L2 ancorado nos conhecimentos da sua L1, buscando sentir-se mais seguro e confortável no momento de escrita. Essa prática potencializa a ideia de que esse sujeito ainda está em processo de aprendizado da L2, necessitando utilizar os conhecimentos da L1 para conseguir escrever usando as propriedades e os parâmetros da L2. Esse aspecto está ligado à forma

como se deu a sua exposição na L2. Sobre isso o sujeito faz uma menção, ao responder ao questionário:

Teve contato com a L2 a partir dos 18 anos de idade, no contexto familiar. Seu contato com o português acontecia às vezes, sempre por meio do computador, do jornal, de textos, sites e TV com legenda. Sobre a exposição à L2 e as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado nunca houve um contato com os seguintes elementos: a gramática, o uso e a função dessa língua na comunicação, as variações linguísticas, a organização da estrutura do texto, o trabalho com os diferentes gêneros textuais ou discursivos, estratégias de leitura e escrita, repertório linguístico de temas trabalhados. Por outro lado, quanto às condições de contexto, ela considera que sempre teve contato com os seguintes elementos: recursos visuais (imagens, figuras, fotos) e participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestra, seminários ou outros). A participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, não houve afinidade, conforto e motivação, pois não se sentia bem em meio às pessoas da sua turma, pois não havia interesse deles em interagir com ela. (DADOS DA PESQUISA, 2012).

Nesse relato, verifica-se um desabafo por parte do participante, pois ele diz que, embora tivesse contato com o português, seja pela mídia ou na escola, nunca houve um interesse em aprender essa língua de fato, visto que não sentia afinidade, conforto e motivação. A justificativa para esses sentimentos diz respeito aos aspectos interacionais ligados às pessoas que faziam parte de suas experiências, diante das quais menciona ter vivenciado certo desconforto em aprender a L2. Essa percepção é plenamente visível em sua performance, na medida em que apresenta um texto não coeso e com muitas fragmentações estruturais, revelando um perfil de sujeito na posição de não competente.

No texto do sujeito 5, a estrutura sintática e a composição do pensamento estão fragmentadas, pois a escrita não atende ao padrão de um texto dissertativo, nem é respeitado o limite de linhas. As ideias também aparecem como uma constatação de fatos, sem aprofundamento do tema, o qual não é levado em conta. Na verdade, verifica-se uma fuga do assunto, apresentando-se um mero relato de experiências pessoais.

Em relação à estrutura gramatical, houve algumas tentativas de escrita do português na ordem canônica, como na linha 1: *História Língua de Sinais comunidades surdas para garantir um ambiente linguístico a crianças surda aprender inclusão ouvinte pouco aprender falar prof.* Nessa passagem, visualiza-se uma frase com alguns conectores da L2 que ligam ideias ou termos .

Chomsky (1978, p. 97) afirma que a componente sintática especifica um conjunto infinito de objetos formais abstratos, cada um dos quais incorpora toda a informação relevante

para uma interpretação única de uma frase em particular. No caso desse texto, a estrutura sintática não está coesa, propiciando um ruído na comunicação da mensagem, pois as escolhas lexicais e gramaticais ocasionam uma performance inconsistente, traçando um perfil de sujeito na posição de não competente na escrita da L2. Assim, a resposta desse sujeito ao questionário sobre sua exposição nessa língua ajuda a entender sua condição.

Sobre a L2, sua resposta ficou um tanto confusa, pois inicialmente sugere que nunca teve contato, porém, na sua resposta seguinte, relativa ao contexto em que teve contato com a L2, respondeu ter sido na escola, após os 18 anos. No que se refere ao motivo que a levou a aprender o português como L2, a participante se colocou em uma posição neutra. Sobre a frequência do contato com essa língua, relatou que não teve nenhum, justificando sua resposta pelo fato de o português ser muito difícil. Sobre a exposição à L2 e as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado, nunca houve um contato com os seguintes elementos: as variações linguísticas, a estrutura do texto, os diferentes gêneros textuais e discursivos, as estratégias de leitura e escrita e repertório linguístico de temas trabalhados. Da mesma forma, considerou falhas as condições de contexto em relação aos seguintes elementos: didáticos (livros, dicionários ou outros), recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho), recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios). A participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, não houve afinidade, conforto e motivação, mas não justificou o porquê dessas ausências. Sobre a gramática da L2, a participante considera seu conhecimento ruim, também sem justificar o porquê. (DADOS DA PESQUISA, 2012).

Como se pode verificar no trecho acima, a participante apresenta um comentário um tanto confuso acerca do seu aprendizado na L2, pois ora afirma que teve contato com essa língua, ora relata o contrário. Diante disso, favorece a interpretação de que, na verdade, nunca houve interesse de sua parte de aprender essa língua. Com efeito, ela relata que, nas situações de contato com a L2, não sentia afinidade, conforto e motivação, sugerindo que não tinha interesse em aprender o português.

Da mesma forma, o texto do sujeito (6) apresenta uma estrutura significativamente fragmentada. Do ponto de vista da norma gramatical, o texto está fora dos padrões quanto à organização de frases, parágrafo, pontuação, apresentando, ainda, fuga do assunto proposto. A escrita evidencia muitas marcas da L1, o que dificulta a compreensão das ideias e revela uma linguagem imprópria para um texto dissertativo, pois é visível a ausência dos elementos conectores, cuja função é garantir a concordância entre os pensamentos.

Chomsky (1971, p.47) salienta que uma pessoa que conhece uma língua específica tem o controle de uma gramática que gera um conjunto infinito de estruturas profundas potenciais, as quais transporta para estruturas superficiais associadas, determinando as

interpretações semânticas desse objeto. Com base nas palavras do autor, o texto desse sujeito revela que ele não tem conhecimento da gramática, nem de como se estruturam as ideias na L2, pois é visível na sua performance um número restrito de elementos capazes de sustentar os pensamentos, ligando-os, para gerar um sentido coeso e compreensível do texto. Em outras palavras, o surdo não tem conhecimento da estrutura profunda da L2, ou seja, os constituintes que formam as frases. Sendo assim, ele não terá a competência de gerar uma estrutura superficial a partir de frases ou textos, deixando sua performance na escrita da L2 vazia e incompreensível. Isso ocorre quando o sujeito não conhece a estrutura da língua em questão, nesse caso, o português na modalidade escrita, podendo ser um problema contextual ligado ao aprendizado da L2. A resposta do sujeito 6 ao questionário narra como aconteceu o seu contato com a L2:

Sobre a exposição à L2, o participante relatou que teve contato com essa língua a partir dos seis anos de idade na escola. Começou a aprender o português porque essa língua fazia parte do currículo da escola em que estudava. Era necessário que aprendesse a gramática para poder escrever nessa língua, com a qual tinha contato às vezes. Ele relata que havia interesse em aprender tal língua, mas frequentava pouco as aulas. Sobre as condições de conteúdo da gramática dessa língua presentes no seu aprendizado, houve um contato com os seguintes elementos: a gramática, o uso e a função dessa língua na comunicação, as variações linguísticas, repertório linguístico de temas trabalhados. Por outro lado, não houve contato com os conteúdos relacionados com a organização da estrutura do texto, com o trabalho de diferentes gêneros textuais ou discursivos e com estratégias de leitura e escrita. Sobre as condições de contexto, o sujeito considera que sempre teve contato com os seguintes elementos: recursos visuais (imagens, figuras, fotos), recursos didáticos (livros, dicionários ou outros), recursos científicos (pesquisa, produção e divulgação de trabalho) e não teve contato com os recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios), nem participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestra, seminários ou outros). O participante relata que, durante o seu processo de aprendizagem da L2, houve afinidade, conforto e motivação, pois diz que era importante ser bilíngue. Em relação à gramática e à escrita da L2, o participante considera o seu conhecimento bom. Encontra facilidade em ler e escrever o português em níveis de linguagem mais simples e tem dificuldade de ler e escrever o português em uma linguagem mais complexa. (DADOS DA PESQUISA, 2012).

Nessa passagem, o sujeito traz a informação de que desde muito cedo teve contato com a L2, porém sugere que aprender essa língua estaria dentro de uma regra ou norma para atender a uma questão legal do currículo da escola. No entanto, em seu relato, ele afirma que houve afinidade, conforto e motivação no processo de aprendizado da L2 e que encontra facilidade em ler e escrever nessa língua. Verifica-se, porém, uma distorção de pensamento em relação a sua performance na escrita da L2, pois, se realmente houvesse afinidade,

motivação e interesse para aprender tal língua, ele saberia utilizá-la na sua comunicação escrita e não apareceriam ruídos nessa interlocução. Assim, pelo fato de haver uma contradição entre o pensamento desse sujeito quanto ao sucesso no seu aprendizado na L2 e a fragmentação encontrada na performance da sua escrita, entende-se que ocorrera um equívoco nesse percurso. Afinal, a sua performance revela um perfil de sujeito não fluente na L2.

Para que seja possível visualizar com maior precisão esses resultados, apresenta-se, no quadro abaixo, a posição de fluência dos participantes desse estudo, isto é, a posição de sujeito competente e a posição de sujeito não competente, a partir de uma síntese sobre a competência gramatical e a performance desse uso verificadas nos seus textos.

SUJEITO	TRECHO	COMPETÊNCIA	PERFORMANCE
S1	<i>Para falar do surdo bilíngue, é preciso refletir e entender do mundo dos surdos que os cercam</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Frase estruturada na ordem canônica SVO da escrita da L2. - Existência de constituintes como preposição, artigos e emprego correto do verbo. 	Visualiza-se nesse trecho a condição de sujeito surdo competente em relação à escrita da L2, pois existe uma ordem canônica SVO, ou seja, as frases estão estruturadas de acordo com uma lógica, possível de ser compreendida, uma vez que possui um sujeito de quem se fala, a locução verbal trazendo uma ideia de algo que precisa ser colocado em prática e o objeto, reforçando a noção da locução verbal de que é necessário colocar esse algo em prática. Também há uma coesão na estrutura do período, pois existe a presença dos constituintes, como preposição e artigo, que fazem o trecho ser compreensível.
S2	<i>Á criança surda, tanto no contexto familiar tera aprender de Libras p/ sua filha (o) qualquer precisa ter aprender todos os dias entre familiar como no social.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Frase estruturada na ordem canônica da escrita da L2. - Existência de constituintes empregados de forma não coesa, como: fixação de artigos, preposições, conjunções e verbos no infinitivo. 	Percebe-se nessa frase uma estrutura canônica, em que aparece a ordem SVO, transmitindo a ideia de alguém que afirma que a criança surda precisa ter contato com a Libras ainda na família. Entretanto, a performance dessa frase se encontra com algumas fixações de constituintes errados de concordância da L2, comprometendo o entendimento do escrito.
S3	<i>O bilíngue dos surdos é muito importante e respeito da nossa língua de Libras e o português.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Frase estruturada na ordem canônica da escrita da L2. - Existência de constituintes empregadas de forma incorreta. - Ausência de repertório linguístico para completar a ideia da frase. 	A frase está na ordem canônica, evidenciando um sujeito, um verbo que está indicando a importância da língua dos surdos e objeto que está complementando o verbo para dar um sentido maior à frase. Porém, o trecho está mal formulado, pois as constituintes de ligação das ideias estão empregadas de forma incorreta, deixando o período confuso.

S4	<i>Eu escolher assunto escola bilíngue para surdos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Frase estruturada na ordem SVO. - Verbo no infinitivo. - Ausência de elementos gramaticais como preposições e artigos. 	Percebe-se nessa frase uma ordem adequada na estrutura da frase, pois a frase possui a pessoa de quem se fala, o verbo de ação, mostrando a ideia de alguém que deseja optar por algo, e o objeto, concordando com tal ação. Entretanto, a performance da frase se encontra em uma estrutura não coesa, em que existem marcas da L1, ou seja, verbos não conjugados, a ausência de conectores e carência de um repertório linguístico para completar a ideia da mensagem que se quer transmitir.
S5	<i>Contato pouca comunidade problema atenção escola inpretenente difícil a crianças.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Frase na ordem SO. - Ausência de elementos de ligação (preposição, conjunção, artigo, verbos). - Ausência de repertório linguístico. 	A frase está na ordem SO, não tem o verbo, ficando incompreensível, pois não se sabe qual é a ação que o sujeito está fazendo em relação ao seu complemento. Também é visível a ausência de elementos de ligação para dar sentido e completar a frase.
S6	<i>O surdo e ouvinte a ação sentir faltas o comunicação a quase sem escola só ouvintes a estimular a importante discuta fato inclusão mão uma realidade todo na escola.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Período com frases na ordem SVO, SV e VO. - Presença de vários elementos de ligação fora de ordem. - Ausência de repertório linguístico. - Verbos no infinitivo. 	Constata-se que a estrutura do período apresenta três frases. A primeira está na ordem SVO, a segunda está na ordem não canônica SV e a terceira atende uma ordem não canônica VO. Nesse período, observa-se uma fragmentação na estrutura das frases em relação ao emprego dos constituintes, pois há um número significativo de elementos gramaticais, porém estão fora de ordem, causando um ruído na comunicação da mensagem que se quer transmitir.

Quadro 12 - Posição de competência dos participantes desse estudo

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2012.

O quadro acima permite observar, a partir dos trechos escritos pelos sujeitos (1), (2) e (3), a competência e a performance de cada um, ou seja, os parâmetros da L2 que estão fixados em suas mentes (isto é, os constituintes do português escrito, sobre os quais o sujeito surdo já tem conhecimento). Em posse desse saber, salienta-se que ele pode fazer construções utilizando os elementos da L2 de forma adequada ou não adequada, como no caso dos exemplos acima. O sujeito (1) fixou os parâmetros do português e fez uso adequado desse conhecimento em sua escrita.

Em contrapartida, os sujeitos (2) e (3) fixaram em suas mentes os parâmetros da L2, porém divergem em suas performances, pelo fato de não terem clareza quanto à ordenação

dos constituintes na frase, tornando-a incompreensível, redundante e sem lógica. Em outras palavras, um sujeito na condição de competente de uma dada língua, nesse caso, o surdo escrevendo o português como L2, precisa, além de ter os parâmetros dessa língua fixados em sua mente, saber usá-los em sua performance de forma coesa e clara.

Chega-se ao final dessa análise constatando-se a necessidade de uma reflexão acerca da escrita da L2 pelo surdo e de como se dá à aprendizagem do mesmo na modalidade escrita da L2, considerando que essa é uma condição que vai além das questões de ensino-aprendizagem de língua para esse sujeito. Nesse processo, evidencia-se um sistema educacional sem conhecimento sobre a cultura e a língua desse sujeito, o qual indica a necessidade de uma transformação.

Nessa perspectiva, existe a necessidade de políticas, não somente da inclusão do surdo na sociedade, mas também políticas voltadas às questões linguísticas desse sujeito. Mais do que incluí-lo, é imprescindível investir significativamente na aquisição de sua língua, para então, ele poder aprender uma segunda língua de modalidade escrita, a fim de que o surdo possa ter acesso a um universo linguístico, como qualquer outra pessoa. Por fim, adentra-se nas considerações finais, a serem apresentadas na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizadas a apresentação e a análise dos dados, é importante mencionar que, diante do caráter exploratório desta pesquisa, foi possível apresentar uma visão aproximativa da realidade da escrita da L2 pelos surdos professores de Libras da Apas, a qual aponta para futuros caminhos a serem trilhados. Por meio dos dados coletados, conseguiu-se observar a escrita dos surdos a partir de suas performances, ou seja, a forma como constroem sua escrita na L2, utilizando os constituintes que regem a ordem básica das palavras nas frases dessa língua, isto é, a ordem sujeito-verbo-objeto. As análises apresentaram um número significativo de variações na sequência das palavras nos textos da L2 escritos pelos surdos, tais como: VO, SV, SOV, OSV, VOS, SO, OS e VSO.

Diante do resultado das análises, percebeu-se que os surdos participantes deste estudo, por mais que sejam professores do ensino de Libras/português e bilíngues, ainda se percebe uma posição de sujeito não fluente na L2. Verificou-se, a partir das concepções da teoria gerativa, que todo sujeito já nasce com uma gramática internalizada e que, em contato com o meio, esta se desenvolve, tornando-se uma gramática final. E com base nessa gramática final da primeira língua, o sujeito pode aprender uma segunda, usando, como se fosse um empréstimo, os parâmetros da L1 para fixar os parâmetros da L2 em sua mente.

No entanto, as análises demonstraram que os surdos geram uma variação diversificada em relação à ordem das palavras na L2, ocasionando muitas vezes um ruído nas informações das frases. Além disso, outro aspecto relevante a ser comentado foi o uso dos constituintes gramaticais da L2. Esse aspecto não foi considerado para a análise, porém pensa-se ser pertinente trazer para a conclusão deste trabalho algumas percepções diante da performance que os surdos apresentaram em seus textos. A escrita da língua portuguesa possui regras e normas gramaticais, além de informações referenciais e linguísticas. Entretanto, as produções textuais na L2, de modo geral, não alcançaram uma performance adequada ou legível, pois, em muitos momentos, evidenciaram fragmentações, assim como ideias não acabadas, ausência de elementos de ligação (preposição, conjunção, artigos, entre outros), ou uso demasiado/inadequado desses elementos, verbos não conjugados, fuga do tema, ausência de parágrafos e pontuações, carência de repertório linguístico e uma presença significativa de marcas da L1. Para um texto dissertativo no português é fundamental que os elementos estruturais dessa língua estejam presentes na construção textual, para poder de fato comunicar o que o sujeito está querendo dizer.

Em todo o percurso desse estudo, procuramos nos focar em um surdo bilíngue, ou seja, pensar que o mesmo já tenha conhecimento estruturais tanto na L1 como na L2. Nesse caso, consideramos que o sujeito dessa pesquisa tenha fluência na escrita da L2, isto é, que ele desenvolva uma produção textual, usando a estrutura do português, respeitando todos os seus elementos gramaticais e mais do que isso, sabendo qual função que esses elementos realizam dentro do texto. Não estamos aqui, falando de surdos que tiveram pouco contato com a língua portuguesa, ou seja, surdos que estão começando a aprender tal língua e assim é visível uma produção sem contemplar o uso dos elementos gramaticais do português, sendo que nesse caso, a perspectiva de surdo bilíngue é vista como um surdo que tem conhecimento superficial dessa língua, ou seja, que em suas produções no português, o que aparece são as marcas estruturais da L1, e isso é válido, se o interlocutor entendeu a mensagem, isso basta para se comunicar. Podemos refletir sobre algumas questões: É nessa perspectiva de surdo bilíngue que estamos pensando, ou seja, um sujeito que escreve superficialmente no português? Será que não estamos subestimando sua capacidade de ser bilíngue com fluência na L2?

Nossa intenção não é fazer uma crítica em relação a como o surdo escreve no português, mas de ressaltar a ideia de surdo bilíngue como um sujeito que compreende o processo das duas estruturas de línguas, como a Libras e o Português. Em outras palavras, é necessário pensar em um ensino de língua para o surdo, em que possamos ver como produto final, uma escrita contemplando a estrutura dessa língua. Claro, não questionamos a ideia de que, então, os ouvintes também poderiam aprender a Libras para se comunicar com os surdos, mas essa seria outra discussão que renderia uma nova dissertação. Nesse caso, ficaremos nas discussões da escrita do português como segunda língua pelo surdo.

Diante disso, voltamos as discussões da competência e da performance constatadas nos textos, juntamente com o contexto linguístico dos sujeitos, isto é, pensando em um sujeito surdo fluente na escrita do português, verificamos nas suas produções que a maioria dos participantes deste estudo se encontram em uma posição de não fluente para a escrita do português. Partindo da performance da escrita revelada pelos participantes, ressalta-se que apenas o sujeito (1) apresentou um perfil na posição de sujeito competente nessa língua, pois na sua escrita visualizou-se, de modo geral, uma performance adequada na estrutura das frases, obedecendo à ordem canônica SVO, assim como o uso adequado dos constituintes gramaticais da L2.

A partir dos estudos da gramática gerativa, entende-se que o sujeito 1 fixou bem os parâmetros da L2, mostrando-se, por isso, competente na performance da escrita dessa língua. Assim, pode ser considerado um sujeito bilíngue. Evidenciou-se, também, que essa

competência se justifica pelos aspectos ligados ao seu contexto, pois o contato com a L2 despertou o seu interesse e a sua motivação em querer aprender essa língua para se comunicar e interagir com uma cultura distinta da sua.

O mesmo, porém, não foi constatado na escrita dos sujeitos (2), (3), (4), (5) e (6). Sobre a ordem das palavras nas frases, os sujeitos não seguiram uma estrutura canônica SVO, tendo ocorrido um número significativo de variações, responsáveis por muitos ruídos nas mensagens. Sendo assim, tornou-se difícil entender a quem a ação do verbo estava se referindo, ou, no caso da ausência do verbo, tornou-se difícil entender o restante da ideia, pois restou vaga a ação que o sujeito estava sofrendo, ou, ainda, no caso da ausência do predicado, tornou-se difícil a interpretação da mensagem, visto que não se entendia a que objeto o sujeito e o verbo se referiam. Já no caso de uma ordem inversa acompanhada de muitas inconsistências ligadas a outros fatores de ordem gramatical, como ausência de preposições, artigos, conjunções, verbos não conjugados, tornava-se praticamente impossível interpretar a mensagem. Havia, igualmente, em algumas frases, uma mistura e o uso demasiado desses elementos no texto, resultando em ideias soltas ou em excessos.

Por tudo isso, a performance desses textos traçou um perfil de sujeito não fluente na escrita da L2, pois é evidente que tais participantes não fixaram os parâmetros da língua portuguesa de modo a produzir uma escrita coesa concordando com as regras dessa língua. Na verdade, o que se percebeu com base nas análises foi que eles possuem conhecimento sobre a língua, porém não têm clareza de como usar os constituintes de forma adequada, como sugerem as normas da escrita.

Outra observação importante acerca da escrita do surdo é que ele recorre muitas vezes, ou quase sempre, à estrutura da L1 para poder produzir suas ideias. Dito de outro modo, ao escrever o português, ele busca em seus parâmetros as normas da L1, ou seja, verbos no infinitivo, frases sem elementos de ligação ou a própria estrutura sintática que tem como ordem das palavras SVO, ou outras possibilidades de ordenação, como SOV e OSV. Essa questão também chamou atenção, pois na Libras a ordem das palavras é SVO, mas são permitidas as ordens SOV e OSV. No entanto, observou-se, nas performances desses surdos, uma variação significativa: VO, SV, VOS, SO, OS e VSO.

As performances desses sujeitos ficaram um tanto confusas e, às vezes, sem sentido. Em vários momentos, houve dificuldade de ler os textos, por se tratarem de uma produção em que o surdo fez uma mistura das duas línguas. Essa escrita ficou fragmentada devido ao uso inadequado dos parâmetros da língua portuguesa. Na performance dessas frases, apareceram ideias inacabadas, soltas, sem contexto, dificultando a compreensão da mensagem. A isso

somam-se outros fatores, como palavras soltas e verbos no infinitivo, misturados a elementos de ligação que ficaram fora de ordem. Assim, era necessário voltar, com frequência, ao início das frases para poder realizar uma interpretação mais próxima da pretendida.

Essa não fluência dos surdos em relação à escrita da L2 está ligada ao seu contexto, pois, ao observar as suas respostas do questionário, notou-se que, de modo geral, eles não se sentiam confortáveis ou motivados a aprender a língua portuguesa. Justificaram suas respostas apontando diversos motivos, dentre os quais: o português era difícil, por isso não havia interesse; o português era uma disciplina obrigatória do currículo da escola, devendo ser cumprida, sugerindo que não precisavam aprender essa língua, bastava passar por esse conteúdo.

Diante desses relatos, é importante reportar-se às reflexões feitas no primeiro capítulo, as quais dizem respeito às marcas históricas da língua dos surdos. Foi possível verificar, na referida seção, por meio de uma linha do tempo, como se pensava a educação dessas pessoas. Esta se dava, inicialmente, através da oralização, sistema educacional no qual os sujeitos não se sentiam confortáveis, pelo fato de não contemplar a sua L1. Sendo assim, tinham de aprender a estrutura de uma língua oral sem ter uma primeira língua, no caso a Língua de Sinais. Por esse motivo, os surdos acabavam se desmotivando e desinteressando pelo aprendizado de uma segunda língua. No percurso deste estudo, notou-se ser fundamental o surdo adquirir a sua L1, a Libras, por ser uma língua gestual-visual, para, então, aprender uma segunda língua na modalidade escrita, como é o caso do português.

Nos capítulos seguintes, foi possível verificar que a estrutura das duas línguas, Libras e português, se diferencia na sua forma. Por um lado, a Libras tem uma estrutura complexa, dispondo de todos os níveis de análise linguística natural. Assim, ela se distingue das demais línguas orais auditivas por ser de modalidade visual-espacial. Como já dito, nas análises dos textos dos surdos, foi possível observar uma presença forte da marca da L1, como verbos sem conjugação, frases sem conectores etc. No texto do surdo, há elementos da gramática da L2, indicando que ele (re)conhece que o português segue uma norma diferente da sua L1, mas é necessário que ele tenha uma competência linguística para poder realizar uma performance adequada desse conhecimento gramatical em suas produções, como na escrita da L2.

As posições de sujeito fluente e de sujeito não fluente representam o modo como o sujeito surdo se identifica e se relaciona com a aprendizagem da L2. Talvez a compreensão do uso e da função dessa língua não permita que ele avance, mude e realmente pratique a interação na relação entre aprender a gramática e empregá-la na modalidade escrita da L2. O surdo constrói seu aprendizado utilizando uma língua visual, nesse caso, a Libras. Nesse

sentido, é necessário que ele tenha clareza da estrutura da sua L1, para conseguir aprender a estrutura de uma L2.

Assim, ao sistema educacional cabe pensar nesses aspectos, ao propor o trabalho de línguas com o surdo, considerando que, para ensinar o português como nova e segunda língua, os conhecimentos da L1 devem estar fixados na mente do aprendiz. Entende-se que o surdo será capaz de construir estruturas e obter uma performance com excelência na L2 se tiver aprendido como funcionam as normas ou regras gramaticais dessa língua. Para isso, é preciso que ele aprenda a operar a sua estrutura, podendo produzir ideias coesas e compreensíveis na base da L2.

No entanto, essa prática desconforta, na medida em que parece haver um círculo vicioso que rotula o surdo como um ser incapaz de aprender o português escrito contemplando a sua regra. Todavia, a análise do *corpus* mostrou que os surdos reconhecem as normas da estrutura da gramática da L2. Além disso, os participantes evidenciaram a sua capacidade de aprender uma segunda língua de acordo com suas normas gramaticais, revelando que as falhas no aprendizado e a fragmentação encontrada nos textos deram-se por motivos ligados a contexto, afinidade e interesse, como foi relatado nos questionários.

Sendo assim, os dados obtidos e analisados corroboram a capacidade do surdo em aprender uma segunda língua na modalidade escrita. No entanto, ao se reportar ao âmbito escolar, é visível a necessidade de o sistema educacional pensar em políticas e métodos relacionados às questões linguísticas dos surdos, para que haja, de fato, um aprendizado de segunda língua por essas pessoas. Nessa perspectiva, os estudos sobre a Libras como L1 e o português como L2 trazem elementos que subsidiam a inclusão do surdo no universo linguístico.

Espera-se que este estudo contribua para a continuidade das investigações acerca da aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo como L2 e abra espaço para novas reflexões sobre o cumprimento do seu ensino e aprendizado por esse sujeito a partir da Libras. Enfim, ainda há muito a discutir sobre o ensino do português para o surdo, almejando-se que se concretizem ações que o coloquem como protagonista do seu próprio discurso.

REFERÊNCIAS

AHLGREN, I. **Sign Language as the First Language: Bilingualism in Deaf Education.** Hamburg/Germany: SIGNUM Press, 1994.

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ANDERSON, Charles. **História da Educação de Surdos no Brasil e no Mundo.** Disponível em: <<http://charles-libras.blogspot.com/2010/04/historia-da-educacao-de-surdos-no.html>>. Acesso em: 19 set. 2011.

BAKERSFIELD COLLEGE. **Estátua de Thomas Gallaudet e Alice Cogswell na University Gallaudet.** Disponível em: <http://www2.bakersfieldcollege.edu/tmoran/images/IMG_6089.JPG>. Acesso em: 21 ago. 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANHAM, Debby (Org.). **Monasteriales Indicia: the anglo-saxon monastic sign language.** Pinner, Reino Unido: Anglo-Saxon Books, 1991.

BARLEY, Nigel. Two Anglo-Saxon sign systems compared. In: UMIKER SEBEOK, Jean; SEBEOK, Thomas A. (Orgs.). **Monastic sign languages.** New York: Mouton de Gruyter, 1987.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In: LANE, H.; PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education.** Trad. de Philip, F. Cambridge. Texto originalmente publicado em francês em 1840. Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Linguagem e Cultura.** São Paulo: Cultrix, 1995.

BREGA, José Remo Ferreira et al. **Um Sistema Interpretador para Datilologia com saída tridimensional.** Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/wrva/artigos/50455.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2011.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: Na interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CASARIN, Melânia. **O imaginário social dos professores de classe especial em relação à pessoa surda**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

CAVALCANTI, **Da voz da língua a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1990.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. The MIT Press: Cambridge/Ma, 1969.

_____. **Linguagem e Pensamento**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1971.

_____. **Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

_____. **Lectres in government and binding**. Foris: Dordrecht, 1981.

_____. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986.

_____; LASNIK, H. Principales and parameters theory. In: JACOBS, Joachim. **Syntax: An international Handbook of contemporary Research**. Berlin: Walter de Gruyter, 1993.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press, 1995.

_____. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

_____. **Arquitetura da Linguagem**. Bauru, SP: Edusc, 2008.

CICONNE, M. **Comunicação total**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COELHO, Orquídea; CABRAL, Eduardo; GOMES, Maria do Céu. Ao encontro da legitimidade perdida. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 22, p. 152-181, 2004.

CRAIN, Lilo-Martin. Modality Effects and Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Orgs). **Handbook of Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1999.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com Surdez. São Paulo: MEC, 2007

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DONADON, A.; COSTA, L. **Pistas Sinestésicas**: uma estratégia facilitadora para a alfabetização de pessoas surdas. Rio de Janeiro, INES, n. 18/19, p. 29, Julho de 2003.

DUBOIS, Louis François. Vocabulaire des Signes Pratiqués dans l'Ordre de Cîteaux. In: UMIKER-SEBEOK, Jean; SEBEOK, Thomas A (Orgs.). **Monastic sign languages**. New York: Mouton de Gruyter, 1987, p. 601-613.

E-BIOGRAFIAS. **Biografia Noam Chomski**. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/noam_chomsky/>. Acesso em: 17 Jul. 2012.

ELLIS, R. **The Study of second language acquisition**. Oxford: University Press, 1994.

FERREIRA BRITO, Lucinda. Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, v.3, n.14 p.90-100, Jul./Dez., 1989.

_____. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FINGER, Ingrid; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de Aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

_____; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**. Instrumento de Avaliação. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.

FIORENTINO, G. **Il valore del silenzio**. Roma: Meltemi, 2003.

FISCHER, Renate; LANE, Harlan (Orgs.). **Looking Back International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**. Signum Press, v. 20, 1993.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GESSER, A. **LIBRAS: que língua é essa?**. Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDEFELD, Márcia. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Ed. Plexus, 1997.

GROLLA, Elaine. **Aquisição da Linguagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 07 ago. 2011.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HICKOK, Gregory.; BELLUGI, Ursula; KLIMA, Edward S. The neural organization of language: evidence from sign language aphasia. **Trends in Cognitive Sciences**, 1998, v. 2, p. 129-136.

HONORA, Marcia. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

INFO ESCOLA. **Biografia Alexander Graham Bell**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/alexander-graham-bell/>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

ITARD, Jean-Marc-Gaspard. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JeanItar.html>>. Acesso em: 12 set. 2011.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____.; TERREL, T. **The natural approach**. Language acquisition in the classroom. Hertfordshire: Prentice-Hall International, 1983.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais. **Cadernos Cedex**, n. 50, p. 70-83, 2000.

LEITE, Cecília C. Pereira. **Verbo, Sujeito e Objeto**. Pesquisa na Estrutura Semântica da Língua Portuguesa. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1978.

LEVY, Cilmara Cristina Alves da Costa; SIMONETTI, Patrícia. O surdo em si maior. São Paulo : ROCA Ltda, 1999.

LIMA, M. S. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: Entre o dito o pretendido e o feito. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

LULKIN, Sergio Andrés. **O Silêncio Disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. London/New York: Routledge, 2000.

MARCON, Andreia Mendiola et al. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. 1 ed. Passo Fundo: UPF, 2011.

MARTINS, Mário. Livros de sinais dos cistercienses portugueses. In: UMIKER-SEBEOK, Jean; SEBEOK, Thomas A. (Orgs). **Monastic sign languages**. New York: Mouton de Gruyter, 1987, p. 533-599.

MCLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; MCLEOD, B. **Second language learning**: an information-processing perspective. Language learning, 1983.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. In: **Estudos da Psicologia**, v.9, n.1, Natal,

jan./abr., 2004, p. 131-144. Disponível em:
 <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100015&lng=pt>.
 Acesso em: 29 out. 2007.

MOORES, Donald E. **Educating the deaf: psychology, principles and practices**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis. **História dos surdos**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: UDESC/CED, 2002.

_____. et al. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão/UFSC; Centro de Educação/UFSC; Centro de Licenciatura em Letras-Libras, 2006.

PLANN, Susan. **A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835**. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

PORTAL R7. **Biografia Burrhus Frederic Skinner**. Disponível em:
 <<http://www.algosobre.com.br/biografias/burrhus-frederic-skinner.html>>. Acesso em: 10 Jul. 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

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

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

_____.; MASUTTI, Mara L. CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Muller de, PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. 1ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, v. 1, p. 238-266.

_____.; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**. Instrumento de Avaliação. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2011.

RÉE, Jonathan. **I see a voice: deafness, language and the senses – a philosophical history**. New York: Henry Holt and Company, 2000.

REILY, Duncan Alexander. **Ministérios femininos em perspectiva histórica**. 2 ed. São Bernardo do Campo: Editeo; CEBEP, 1997.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, mai/ago, 2007.

ROCHA L. C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

ROCHA, Solange M. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. v. 1, 2 ed. (dez/2008). Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mudo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade surdas: Encruzilhada de Lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, Campinas, maio/agosto, 2005.

SÃO BASÍLIO MAGNO. **A s regras monásticas**. Trad. Ir. Hildegardis Pasch e Ir. Helena Nagem Assad. Petrópolis: Vozes, 1983.

SÃO BASÍLIO. **São Basílio, O grande**. Disponível em:
<http://www.cademeusanto.com.br/sao_basilio.htm>. Acesso em: 06 Jun. 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. I. ; VANDRESSEN, P. (Orgs.) **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

SCRIBD. **Cultura Monástica**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30862062/cultura-monastica>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. São Paulo: Atlas, 2003.

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

SILVA, Vilmar. **Educação de Surdos**. Disponível em: <http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm>. Acesso em: 27 jul. 2012.

SILVEIRA, Sousa de. História da língua portuguesa. In: CARDORE, Luís Agostinho. **Curso prático de Português**. São Paulo: Ática, 1994.

SKLIAR, Carlos. **La Educación de los Sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Ediunc, 1997.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. Coleção Texto e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. **Sing and culture: A reader for students of American Sign Language on Linguistic principles**. New Edition: Listok Press, 1987.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. Rev. Téc. Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004.M

VIOTTI, E. C. **Introdução aos estudos lingüísticos**. Florianópolis. UFSC. 2008.

WIDELL, Joanna. As fases históricas da cultura surda. **Revista do Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez – GELES**, UFSC. Rio de Janeiro: Editora Babel, n. 6, ano 5, 1992.

WIKIPÉDIA, A Enciclopédia livre. **Todas as 8 resoluções: história dos surdos no mundo**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos>. Acesso em: 22 ago. 2011.



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS –
IFCH**

MESTRADO EM LETRAS/LINGUISTICA

CAMPUS I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal
611 - CEP 99001-970 Passo Fundo/RS - PABX (54) 3316-8100 / Fax
Geral (54) 3316-8125

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente convido _____ a participar da pesquisa sobre “Aprendizagem do português pelo surdo como a segunda língua (L2)” que consiste no trabalho de dissertação do Mestrado em Letras/Linguística da acadêmica Andréia Mendiola Marcon, da Universidade de Passo Fundo, do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL, sob a orientação da Profa. Dr. Claudia Stumpf Toldo.

A análise desses resultados visa compreender, a partir da Língua Brasileira de Sinais- Libras a primeira língua (L1) dos surdos, como e em que momento se dá a aprendizagem do Português na modalidade escrita como segunda língua (L2) por estes indivíduos.

O objetivo geral da pesquisa visa verificar como ocorre a aprendizagem de indivíduos surdos expostos a segunda língua, neste caso o português. Sendo assim, a os objetivos específicos constituem-se de: selecionar três pessoas surdas, as quais são usuárias da Língua Portuguesa; verificar nestas pessoas surdas por meio de um questionário como ocorreu seu processo de aquisição da L1 e aprendizagem da L2 e por meio de uma produção textual verificar quais são as estratégias de aprendizagem da L2 utilizada pelo surdo, assim, fazendo um levantamento dos aspectos mais relevantes que impulsionam para a aprendizagem da escrita do português por esse indivíduo

A pesquisa será realizada através da aplicação de um questionário de forma individual impresso e a produção de textos dissertativos sobre um determinado gênero textual delimitado pela pesquisadora. É importante salientar que se, no decorrer da pesquisa, o participante surdo resolver não mais continuar participando, poderá retirar-se sem qualquer prejuízo ou complicação.

A pesquisa será desenvolvida nas dependências da Associação de Pais e Amigos dos Surdos – APAS, localizado na rua Av. Brasil Oeste 758 centro – Antiga Prefeitura, em Passo Fundo. A pesquisa será realizada na Associação de Pais e Amigos dos Surdos – APAS, onde existem pessoas surdas funcionárias que trabalham como professores de Libras. A pesquisa será realizada nos momentos em que os surdos estarão na associação e disponibilizarão deste tempo para a pesquisa. O encontro será desenvolvido pela parte da manhã no dia 30 de Julho de 2012, com duração de três horas, assim iniciando às 8h30 e terminando às 11h30m.

A pesquisa será realizada em caráter exploratório por meio de dois instrumentos. O primeiro instrumento de coleta dos dados é um questionário individual constituído por questões relativas à aquisição da L1 e aprendizagem da L2 pelo surdo. O segundo instrumento de coleta dos dados é a elaboração de textos dissertativos produzidos pelos surdos. Caso o participante sinta-se desconfortado no decorrer da pesquisa, ele poderá retirar-se em qualquer momento.

Ao final do trabalho, os resultados serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora, em eventos científicos e encontros acadêmicos, sempre garantindo a confidencialidade da fonte das informações, mantendo o total sigilo, sendo que os questionários e as redações após a utilização serão incinerados.

Ao participar da pesquisa, os indivíduos surdos terão os seguintes benefícios: Compreender o processo de aprendizagem da L2 (Português) a partir da sua L1 (Libras), assim, percebendo que se trata de duas línguas de modalidades diferentes, isto é, entender por meio de fatores teóricos o fenômeno de se tornar um indivíduo bilíngüe.

Os indivíduos surdos terão a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderão ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Caso algum surdo não possa mais participar da pesquisa por qualquer motivo ou necessidade, poderão desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Não haverá despesas relacionadas à pesquisa e também não haverá pagamento pela participação no estudo.

Após ser esclarecido sobre as informações acerca da pesquisa, caso aceitar os termos do estudo, assine ao final deste documento, apresentado em duas vias de igual conteúdo, compostas por 02 (duas) páginas cada, sendo que uma ficará com o (a) professor, e outra com a pesquisadora. Em caso de recusa, não haverá qualquer penalização a sua pessoa.

Caso você tenha dúvidas sobre o trabalho, o comportamento da pesquisadora ou sobre mudanças ocorridas que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a secretária do Mestrado em Letras

pelo telefone (54) 3316 8341 com a pesquisadora pelo telefone (54) 9997 05 37 ou no comitê de Ética em Pesquisa da UPF, telefone (54) 3316 8370.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Passo Fundo, 20 de Julho de 2012.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
 CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
 Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
 E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

Aprendizagem da segunda língua (L2) pelo o surdo

1.Nome: Sujeito 1

2.Idade:

3. Questões sobre a Aquisição da L1 pelo surdo

3.1. É natural que toda a criança, desde bebê seja exposta a uma língua, geralmente a língua de seus pais. No seu caso, a partir de que idade você começou a ter contato com a L1?

- a) () 0 a 5
- b) () 6 a 12
- c) (x) 13 a 18
- d) () a cima

3.2. Em qual contexto você começou a ter contato com a L1?

- a) () Família
- b) () Escola
- c) () Igreja
- d) () Associação de surdos
- e) () Curso
- f) () Outros. Qual? Encontro de amigos surdos

3.3. Como foi o seu contato com a L1?

Eu encontrei uma amiga surda no supermercado. Vi pela primeira vez ela usando Libras, isso me deixou despertar e interessar desde então. Fui aprender Libras bem rápido. Em um mês já conversava em libras com meus amigos.

3.4. Caso você tenha sido exposto a L1 somente após dez anos de idade, quais os motivos que levaram você a adquirir essa língua?

Eu aprendi muita coisa nova através de libras também aprendi muitos significados porque esta língua de sinais era bem visual e dava p/ entender tudo. Para minha alegria.

3.5. Sobre os níveis de análise lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe da L1, você considera seu conhecimento:

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Regular**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

A gramática de LS é importante p/ a comunidade surda porque explica tudo o que tem regras, conhecimentos , etc.

3.6. Como você se comunica por meio da L1?

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Razoável**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Porque a LS é a primeira língua natural dos surdos. Deixa tudo visual. E a cultura surda.

3.7. Você encontrou facilidade em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta**

Porque é fácil. Nunca tive problema de adquirir LS.

3.8. Você encontrou dificuldades em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Nenhum problema.

4. APRENDIZAGEM DA L2 NA MODALIDADE ESCRITA

4.1. A partir de que idade você teve contato com o L2?

- a) 6 a 12
- b) 13 a 18
- c) a cima
- d) nada

4.2. Em que contexto você teve contato com a L2?

- a) Família
- b) Escola
- c) Trabalho
- d) Particular
- e) Curso
- f) Associação, Qual: _____
- g) Em todos

4.3. Motivos que levaram você a aprender a L2?

Primeiro, eu aprendi na classe especial e depois fui na 1º serie mas não sabia nada português.
--

4.4. Seu contato com a L2 ocorreu com que frequência?

- a) Uma vez na semana
- b) Duas, três vezes na semana
- c) Diariamente
- d) As vezes
- e) Nada

Justifique sua resposta:

No começo, foi muito difícil pra mim entender a interpretação do texto. Minha mãe fazia tudo pra mim tipo tema, trabalho, texto, etc. Eu sofri muito por não compreender bem português.

4.5. Assinale com um x as condições de conteúdos que você considerou presente durante a sua exposição na L2:

- a) A estrutura gramatical da L2: Sim () Não(X)
- b) O uso e a função da L2 na comunicação: Sim () Não(X)
- c) As variações lingüísticas da L2: Sim () Não(X)
- d) A estrutura do texto na L2: Sim () Não(X)
- e) Os diferentes gêneros textuais e discursivos da L2: Sim () Não(X)
- f) Estratégias de leitura e escrita na L2: Sim () Não(X)
- g) Repertório lingüístico de temas trabalhados na L2: Sim () Não(X)

4.6. Assinale com um x as condições de contexto que você considerou presente durante o seu aprendizado na L2:

- a) Recursos visuais (imagens, figuras, fotos); Sim (x) Não()
- b) Recursos didáticos (livros, dicionários, outros); Sim (x) Não()
- c) Recurso científico (pesquisa, produção e divulgação de trabalho); Sim () Não(X)
- d) Recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios); Sim (x) Não()
- e) Participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestras, seminários, outros). Sim (x) Não()
- f) Nada

4.7. Assinale com um x as condições subjetivas que você considerou presentes durante o seu aprendizado da L2:

- a) Acolhimento da turma ou das pessoas envolvidas; Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

- b) Afinidade e conforto em aprender os conteúdos da L2: Sim () Não(X)

Justifique sua resposta:

Não gostava de aprender português. Nunca fui feliz porque não consegui me compreender o texto, principalmente responder questões.

- c) Interesse e atenção nos conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Não tinha nenhum interesse, tudo era muito difícil.

d) Motivação em aprender a L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Minha mãe sempre me incentivou a aprender melhor português mas me demorei muito pois eu tinha medo porque as pessoas iam rir ou achar estranho.

4.8. Você considera sua escrita na estrutura da L2:

a) () Muito bom

b) () Bom

c) (x) Razoável

d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

Eu sabia algumas coisas, com o tempo eu fui aprendendo cada vez melhor.

4.9. Você encontra facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) () Sim

b) (x) Não

c) Justifique sua resposta:

Eu não conseguia escrever um texto sozinha. Pois tinha trauma. Mas com o tempo fui perdendo medo e comecei a escrever texto sozinha. Já no segundo grau. Não era perfeito meu texto. Na faculdade, aprendi melhor do que escola.

4.1.0. Você encontra dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) (x) Sim

b) () Não

c) Justifique sua resposta:

Quando eu fui primeiro vez para a escola, tinha muita dificuldade de encontrar palavras p/ escrever e ou ler p/entender. Era tudo novo naquela época era proibido usar LS.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos

Tema:

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm. Acessado em 27 de Julho de 2012.

Texto

1	Para falar do surdo bilíngüe, é preciso refletir e entender do mundo dos surdos que os cercam
2	Os surdos precisam ter contato de Língua de Sinais desde cedo, pois é sua primeira língua natural de surdos.
3	E muito importante que os surdos se aceitem pelo que são e a família também tem de aceitar quando seu filho nascer surdo.
4	Não adianta recusar porque afinal o surdo não pediu p/ nascer surdo, não. É a natureza e o ser humano.
5	
6	Mas infelizmente há muita falta de escola de surdos
7	Eles acabam de entrar na escola de ouvintes por obrigação dos pais
8	Não tem outra escolha

9	Os surdos aprendem primeiro a L2 para seus sofrimentos, crescem só aprendendo a L2 sem saber que existe a L1 ou saber que existe e não quer aprender L1 ou falta de contato de pessoas adultas surdas ou os pais proíbem os filhos surdos a ter contato de L1
10	Com o passar do tempo, os surdos tardiamente descobrem a L1 e ficam maravilhados ao encontrar com a comunidade surda. Ser bilíngue faz parte L2 da vida dos surdos e é muito importante o convívio de surdos.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
 CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
 Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
 E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

1. Nome: Sujeito 2

2. Idade:

3. Questões sobre a Aquisição da L1 pelo surdo

3.1. É natural que toda a criança, desde bebê seja exposta a uma língua, geralmente a língua de seus pais. No seu caso, a partir de que idade você começou a ter contato com a L1;

- a) () 0 a 5
- b) () 6 a 12
- c) (x) 13 a 18
- d) () a cima

3.2. Em qual contexto você começou a ter contato com a L1;

- a) () Família
- b) () Escola
- c) () Igreja
- d) (x) Associação de surdos
- e) () Curso
- f) () Outros. Qual; _____

3.3. Como foi o seu contato com a L1;

Era não não era tinha pouco as pessoas dos surdos depois eu comecei perceber comunidades dos surdos importante contatos mais desenvolver muito aprender cognitivo.

3.4. Caso você tenha sido exposto a L1 somente após dez anos de idade, quais os motivos que levaram você a adquirir essa língua;

Eu tinha 11 anos estudava no Fagundes não tinha interprete e quase nada os surdos, começava contato entre comunidade os surdos, muito rápido me adquirir e minha

língua.

3.5. Sobre os níveis de análise lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe da L1, você considera seu conhecimento:

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Regular**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Importante preocupação ajudam desenvolver o nível de linguística se ele pesquisa acreditar desenvolvimento em LS. .

3.6. Como você se comunica por meio da L1?

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Razoável**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

3.5

3.7. Você encontrou facilidade em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta**

Em primeira sua língua de sinais por isso importante desenvolvimento muito agir todos os dias entre convivência comunidade dos surdos.

3.8. Você encontrou dificuldades em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

E pouco uma semanas encontrar as pessoas, lá associação dos surdos, só quarta, sexta, sábado. E difícil encontrar.

4. APRENDIZAGEM DA L2 NA MODALIDADE ESCRITA

4.1. A partir de que idade você teve contato com o L2?

a) 6 a 12

b) 13 a 18

c) a cima

d) nada

4.2. Em que contexto você teve contato com a L2?

a) Família

b) Escola

c) Trabalho

d) Particular

e) Curso

f) Associação, Qual: _____

g) Em todos

4.3. Motivos que levaram você a aprender a L2;

Minha mãe mais preocupada muito que ele precisa ter aprender como L2 entre social. Também educação aprender bem como melhor a vida.

4.4. Seu contato com a L2 ocorreu com que frequência?

a) Uma vez na semana

b) Duas, três vezes na semana

c) Diariamente

d) As vezes

e) Nada

Justifique sua resposta:

Minha família dentro em casa quase todos os dias usava as matérias mais usar visual em lugar.

4.5. Assinale com um x as condições de conteúdos que você considerou presente durante a sua exposição na L2:

a) A estrutura gramatical da L2: Sim Não

b) O uso e a função da L2 na comunicação: Sim Não

c) As variações lingüísticas da L2: Sim Não

d) A estrutura do texto na L2: Sim Não

e) Os diferentes gêneros textuais e discursivos da L2: Sim Não

f) Estratégias de leitura e escrita na L2: Sim Não

g) Repertório lingüístico de temas trabalhados na L2: Sim Não

4.6. Assinale com um x as condições de contexto que você considerou presente durante o seu aprendizado na L2:

- a) Recursos visuais (imagens, figuras, fotos); Sim (x) Não()
- b) Recursos didáticos (livros, dicionários, outros); Sim (x) Não()
- c) Recurso científico (pesquisa, produção e divulgação de trabalho); Sim (x) Não()
- d) Recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios); Sim (x) Não()
- e) Participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestras, seminários, outros). Sim (x) Não()
- f) Nada

4.7. Assinale com um x as condições subjetivas que você considerou presentes durante o seu aprendizado da L2:

- a) Acolhimento da turma ou das pessoas envolvidas; Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Meus colegas no Fagundes, eles ajudarem-me muito aprendi coisas dentro no escola e também fora na rua “todos os dias” bastante aprender.

- b) Afinidade e conforto em aprender os conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Porque não tinha interprete na sala de aula 9 anos. Sem interprete como sem aprender os conteúdos.

- c) Interesse e atenção nos conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Só mais usava visual quadro negra. Menos como teoria.

- d) Motivação em aprender a L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Dicionário significado por exe. Palavras explicar o que significado. Bastante aprendido.

4.8. Você considera sua escrita na estrutura da L2:

- a) () Muito bom
- b) (x) Bom
- c) () Razoável
- d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

E complicado difícil p/ mim porque faltou interprete e também minha mãe me explicou

muito difícil não consegui acompanhar estrutura gramatical.

4.9. Você encontra facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2;

a) () **Sim**

b) () **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Menos usar estrutura em Libras. E complicado escrever mostrar p/ ouvintes não entender nada. Por isso eu não conseguir limite.

4.1.0. Você encontra dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2;

a) () **Sim**

b) () **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Acima ligação coisa. Eu uso mais escrever estrutura gramática em libras porque minha primeira língua em sinais só simples escrever conseguir outra as pessoas entender mesmo como cultura e respeito.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

Tema:

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilingüismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente lingüístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente lingüístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm. Acessado em 27 de Julho de 2012.

Texto

1	No momento é importante educação Bilíngue para surdos, é a fundamental importância o convívio das crianças surdas com outros surdos mais velhos como modelo.
2	Também educação qualidade aprendizagem a língua de sinais. Preferencialmente no convívio com as comunidades surdas.
3	Primeira a criança surda mais facilmente comunidade dos surdos que muita desenvolvimento aprender ambiente lingüístico á criança surda, tanto no contexto familiar tera aprender de Libras p/ sua filha (o) qualquer precisa ter aprender todos os dias entre familiar como no social.
4	Escola Bilíngue para surdos currículo e metodologia em visual muito fácil função planejamento da linguagem, já língua é mais fácil e natural para comunidade dos surdos.....
5	Porém metodologia diferente em cultura que tem devem respeito outras pessoas importância conhecimento seus vocabulários no social e comunidade nos Associações.

6	Porque educação aprendizagem infinito dos surdos muito cedo desenvolvimento grande sua cognitivo sua língua de sinais. Com LM. Meu preocupado é educação Bilíngue para surdo nos termos direitos no Brasil.
---	---

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
 CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
 Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
 E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

1. Nome: Sujeito 3

2. Idade:

3. Questões sobre a Aquisição da L1 pelo surdo

3.1. É natural que toda a criança, desde bebê seja exposta a uma língua, geralmente a língua de seus pais. No seu caso, a partir de que idade você começou a ter contato com a L1?

- a) () 0 a 5
- b) () 6 a 12
- c) (x) 13 a 18
- d) () a cima

3.2. Em qual contexto você começou a ter contato com a L1?

- a) () Família
- b) () Escola
- c) () Igreja
- d) (x) Associação de surdos
- e) () Curso
- f) () Outros. Qual? _____

3.3. Como foi o seu contato com a L1?

Quando eu participei na associação dos surdos de Goiânia, começava aprender bem rápido, fui contato c/ os surdos mais velho, percebi que eu começava entendimento o meu atitude e a língua de Libras bem diferente antes pq o meu caminho já estava entender melhor.

3.4. Caso você tenha sido exposto a L1 somente após dez anos de idade, quais os motivos que levaram você a adquirir essa língua?

Antes já respondi, Antes eu pequena era oralizada, e depois descobri a Libras, porque é minha língua de sinais muito importante ter a contato de comunicação fica facilitar com nossa a língua.

3.5. Sobre os níveis de análise lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe da L1, você considera seu conhecimento:

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Regular**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Já vi o conhecimento de Gramática na Libras, precisa saber bem com sobre isso.

3.6. Como você se comunica por meio da L1?

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Razoável**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Já envolvi com a comunidade surda, também já sei como é a estrutura de Libras e a comunicação de Libras foi bem tranquila, me senti bem segurança.

3.7. Você encontrou facilidade em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta**

Fui contato com os surdos adultos me desenvolvi possível rapidez, porque eu já conheci de português e facilitar de LIBRAS.

3.8. Você encontrou dificuldades em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Nenhuma a dificuldades, porque eu tenho super interessante aquisição a L1.

4. APRENDIZAGEM DA L2 NA MODALIDADE ESCRITA

4.1. A partir de que idade você teve contato com o L2?

a) **6 a 12**

b) **13 a 18**

c) **a cima**

d) () nada

4.2. Em que contexto você teve contato com a L2?

a) (x) Família

b) (x) Escola

c) () Trabalho

d) () Particular

e) () Curso

f) () Associação, Qual; _____

g) () Em todos

4.3. Motivos que levaram você a aprender a L2?

Por causa a escola me obrigava ter oralizada e português, por isso eu aprender primeiro língua de português e oral ao mesmo tempo (bimodalismo)

4.4. Seu contato com a L2 ocorreu com que frequência?

a) () Uma vez na semana

b) () Duas, três vezes na semana

c) (x) Diariamente

d) () As vezes

e) () Nada

Justifique sua resposta:

Na verdade eu sempre oralizada com a família e os amigos e cotidiano na vida hábito.

4.5. Assinale com um x as condições de conteúdos que você considerou presente durante a sua exposição na L2:

a) A estrutura gramatical da L2: Sim (x) Não()

b) O uso e a função da L2 na comunicação: Sim (x) Não()

c) As variações lingüísticas da L2: Sim (x) Não()

d) A estrutura do texto na L2: Sim () Não(x)

e) Os diferentes gêneros textuais e discursivos da L2: Sim () Não(x)

f) Estratégias de leitura e escrita na L2: Sim () Não(x)

g) Repertório lingüístico de temas trabalhados na L2: Sim () Não(x)

4.6. Assinale com um x as condições de contexto que você considerou presente durante o seu aprendizado na L2:

a) Recursos visuais (imagens, figuras, fotos); Sim (x) Não()

b) Recursos didáticos (livros, dicionários, outros); Sim (x) Não()

c) Recurso científico (pesquisa, produção e divulgação de trabalho); Sim () Não(x)

d) Recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios); Sim () Não()

e) Participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestras, seminários, outros). Sim (x) Não()

f) Nada

4.7. Assinale com um x as condições subjetivas que você considerou presentes durante o seu aprendizado da L2:

a) Acolhimento da turma ou das pessoas envolvidas; Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

As colegas tiveram me acolhido com relação comunicação bom se tiver meu hábito e nada preconceito.

b) Afinidade e conforto em aprender os conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Tinha gostava muito de português, mas uma professora deu-me redação tirei zero, porque eu não sabia era estrutura bem português, por isso fiquei traumatizada e depois descobri Libras a estrutura diferente português.

c) Interesse e atenção nos conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Gostava muito os conteúdos, porque é importante saber de artigos, gênero e verbos.

d) Motivação em aprender a L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

A minha mãe me ajudava.

4.4. Sobre a estrutura gramatical da L2, você considera seu conhecimento:

a) () Muito bom

b) () Bom

c) (x) Razoável

d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

Já conhecimento as regras de português mas função é pouco difícil e depois participei Laboratório de Bilingue vi o projeto já entendimento situação de português.

4.8. Você considera sua escrita na estrutura da L2:

a) () Muito bom

b) () Bom

c) (x) Razoável

d) () Ruim

e) **Justifique sua resposta:**

Já respondi nº 47 (b)

4.9. Você encontra facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) () Sim

b) (x) Não

c) **Justifique sua resposta:**

Sei escrever, mas não fui bem português, quero melhorar de português.

4.1.0. Você encontra dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) (x) Sim

b) () Não

c) **Justifique sua resposta:**

Resp. nº 4.9. Ao mesmo.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

Tema:

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm. Acessado em 27 de Julho de 2012.

Texto

Educação Bilíngüe para surdos

1	O bilíngüe dos surdos é muito importante e respeito da nossa língua de Libras e o português.
2	Principalmente as crianças precisa aprender a primeira língua de sinais (L1) e depois a língua portuguesa (L2), porque fica facilitar os dois línguas para crianças mais função o cérebro de cognitivo p/ eles, no futuro ficar preparado mais segurança das crianças e claramente sábios mais ter as duas línguas.
3	A minha opinião responsável dos pais do surdo necessidade aprender na Libras para comunicar c/ o filho do surdo para melhorar comunicação c/ a informação de sociedade e precisa respeitar a lei.
4	Concluindo o meu sonho será uma escola Bilíngüe para surdos, porque eu não quero ver os surdos sofram como passado, eu queria que os surdos da criança seja feliz para sempre.
5	Hoje nós temos movimento para surdos e atual tem professores surdos já formados de profissão diferentes. Porque somos iguais a identidade surda entre professores e alunos surdos porque nos é naturalmente a língua de sinais

--	--

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
 CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) n° 758 centro Passo
 Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
 E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

1.Nome: Sujeito 4

2.Idade:

3. Questões sobre a Aquisição da L1 pelo surdo

3.1. É natural que toda a criança, desde bebê seja exposta a uma língua, geralmente a língua de seus pais. No seu caso, a partir de que idade você começou a ter contato com a L1?

- a) () 0 a 5
- b) (x) 6 a 12
- c) () 13 a 18
- d) () a cima

3.2. Em qual contexto você começou a ter contato com a L1?

- a) () Família
- b) () Escola
- c) () Igreja
- d) (x) Associação de surdos
- e) () Curso
- f) () Outros. Qual?

3.3. Como foi o seu contato com a L1;

Uma amiga surda me convidar na comunidade surda, eu aprende Libras, tenho 9 anos, tenho vontade e contato surdos adultos. Sou fluente LIBRAS até hoje.

3.4. Caso você tenha sido exposto a L1 somente após dez anos de idade, quais os motivos que levaram você a adquirir essa língua?

Antes eu tenho 5 anos, treinar oralista, muito sofrer e não entendi comunicar as ouvintes, Depois anos tempo, tenho 9 anos, descobri na comunidade surda, sentimento

bem e comunicar os surdos, porque eu prefiro LIBRAS.

3.5. Sobre os níveis de análise lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe da L1, você considera seu conhecimento:

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Regular**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Sim eu já conhecimento e análise lingüísticos fonologia, morfologia e sintaxe da L1, porque eu já estudar curso letras e libras, é mesma igual disciplinas, eu acha é muito bom, tenho interesse....

3.6. Como você se comunica por meio da L1?

a) **Muito bom**

b) **Bom**

c) **Razoável**

d) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Sim eu já adquirir L1, contato as surdos, conhecimentu estrutura de Libras, é muito bom.

3.7. Você encontrou facilidade em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta**

Já fui contata os surdos fluente libras, sim foi facilidade em adquirir a L1.

3.8. Você encontrou dificuldades em adquirir a L1?

a) **sim**

b) **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Nenhuma dificuldade

4. APRENDIZAGEM DA L2 NA MODALIDADE ESCRITA

4.1. A partir de que idade você teve contato com o L2?

- a) () 6 a 12
- b) () 13 a 18
- c) (x) a cima
- d) () nada

4.2. Em que contexto você teve contato com a L2?

- a) (x) Família
- b) () Escola
- c) () Trabalho
- d) (x) Particular
- e) () Curso
- f) () Associação, Qual; _____
- g) () Em todos

4.3. Motivos que levaram você a aprender a L2?

Eu não tenho adquirir a L2, dificuldade aprender e escrever português, mas tenho interesse L2, quero aprender.

4.4. Seu contato com a L2 ocorreu com que frequência?

- a) () Uma vez na semana
- b) () Duas, três vezes na semana
- c) () Diariamente
- d) (x) As vezes
- e) () Nada

Justifique sua resposta:

Porque, as vezes, contato com a L2 eu sempre utilizar notebbok, lendo texto, sites, jornais, TV, tem legenda.

4.5. Assinale com um x as condições de conteúdos que você considerou presente durante a sua exposição na L2:

- a) A estrutura gramatical da L2: Sim () Não(X)
- b) O uso e a função da L2 na comunicação: Sim (x) Não()
- c) As variações lingüísticas da L2: Sim () Não(X)
- d) A estrutura do texto na L2: Sim () Não(X)
- e) Os diferentes gêneros textuais e discursivos da L2: Sim () Não(X)
- f) Estratégias de leitura e escrita na L2: Sim () Não(X)
- g) Repertório lingüístico de temas trabalhados na L2: Sim () Não(X)

4.6. Assinale com um x as condições de contexto que você considerou presente durante o seu aprendizado na L2:

- a) Recursos visuais (imagens, figuras, fotos); Sim () Não()
- b) Recursos didáticos (livros, dicionários, outros); Sim () Não()
- c) Recurso científico (pesquisa, produção e divulgação de trabalho); Sim () Não()
- d) Recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios); Sim () Não()
- e) Participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestras, seminários, outros). Sim () Não()
- f) Nada

4.7. Assinale com um x as condições subjetivas que você considerou presentes durante o seu aprendizado da L2:

- a) Acolhimento da turma ou das pessoas envolvidas; Sim () Não()

Justifique sua resposta:

Porque as pessoas me depreza, eu ficar sozinha, não sentir bem relação as pessoas.

- b) Afinidade e conforto em aprender os conteúdos da L2: Sim () Não()

Justifique sua resposta:

Porque eu nãoconsegui adquirir a L2, tenho limites, mas eu vou tentar e aprender L2.
Meu sentimento LIMITE!!

- c) Interesse e atenção nos conteúdos da L2: Sim () Não()

Justifique sua resposta:

Sim eu tenho interesse e atenção, mas eu não conhecer palavras, o que é significada, procurar o discionario e também perguntar a pessoa me explicar, eu entendi claro.

- d) Motivação em aprender a L2: Sim () Não()

Justifique sua resposta:

Porque professoras de português faltar motivação comigo, não ter adptar texto para Libras, também faltar imagem é principal visual.

4.8. Você considera sua escrita na estrutura da L2:

- a) () Muito bom
- b) () Bom
- c) () Razoável
- d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

Porque eu escrito na estrutura do L3 é razoável, tenho dificuldade escrita, falatar

estrutura gramático, verbos, adjetivo etc...

4.9. Você encontra facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2;

a) () **Sim**

b) (x) **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Não facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2, eu não conseguir escrita, mas tenho limites.

4.1.0. Você encontra dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2;

a) (x) **Sim**

b) () **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Sim eu tenho dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2, porque tenho atrasado aprender L2, sou razoavel escrever p/ português, eu adquirir primeira L1...

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) n° 758 centro Passo
Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

Tema:

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm. Acessado em 27 de Julho de 2012.

Texto

1	Eu escolher assunto escola bilíngue para surdos.
2	Aqui cidade de Passo Fundo, Pais ouvintes e filhos surdos não conhecer cultura surda, faltar informação, então Pais de crianças surdas lutar sobre educação dos surdos, criar na apada, o que significado apada é associação dos Pais e amigos de deficientes auditivo, mas mudei apas é Associação de Pais e amigos de surdos
3	Nós lutamos tempo muito anos mais ou menos 21 anos. Pedir La na prefeitura, pedir prédio na Escola bilíngue para surdos, tempo pouco passada, conseguir dar prédio escola bilíngue para surdos. Nós professores escola lei bilíngue para surdos. Nos professores surdos e diretoria de apas ficamos feliz e emoção.
4	Importante os professores surdos participar estudo NBPS, é principal currículo, regimento sobre escola bilíngue.
5	Escola Bilíngue para surdos L2, também crianças ouvintes é contato surdo interação.
6	E respeito é primeiro L1, cultura surda.

7	E importante estimular para criança surda aprender e utilizar Libras, é principal movimento na comunidade surda.
8	Até hoje, conseguir prédio na escola Bilíngue para surdos.
9	Nos surdos continuar lutar e avante....

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
 CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
 Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
 E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

1.Nome: Sujeito 5

2.Idade:

3. Questões sobre a Aquisição da L1 pelo surdo

3.1. É natural que toda a criança, desde bebê seja exposta a uma língua, geralmente a língua de seus pais. No seu caso, a partir de que idade você começou a ter contato com a L1?

- a) () 0 a 5
- b) () 6 a 12
- c) (x) 13 a 18
- d) () a cima

3.2. Em qual contexto você começou a ter contato com a L1?

- a) () Família
- b) () Escola
- c) () Igreja
- d) (x) Associação de surdos
- e) () Curso
- f) () Outros. Qual?

3.3. Como foi o seu contato com a L1;

Eu gosta contato aprender Associação Surdos Libras
--

3.4. Caso você tenha sido exposto a L1 somente após dez anos de idade, quais os motivos que levaram você a adquirir essa língua?

Eu a aprender pouca eu idade exposta Libras eu recebi aprende contato POA eu pouco aprender português língua.

3.5. Sobre os níveis de análise lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe da L1, você considera seu conhecimento:

- a) () Muito bom

- b) () Bom
- c) (x) Regular
- d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

Não regular da linguística pouco

3.6. Como você se comunica por meio da L1?

- a) () Muito bom
- b) () Bom
- c) (x) Razoável
- d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

3.7. Você encontrou facilidade em adquirir a L1?

- a) (x) sim
 - b) () Não
- c) Justifique sua resposta

3.8. Você encontrou dificuldades em adquirir a L1?

- a) () sim
 - b) (x) Não
- c) Justifique sua resposta:

4. APRENDIZAGEM DA L2 NA MODALIDADE ESCRITA

4.1. A partir de que idade você teve contato com o L2?

- a) () 6 a 12
- b) () 13 a 18
- c) () a cima
- d) (x) nada

4.2. Em que contexto você teve contato com a L2?

- a) () Família
- b) (x) Escola

- c) () Trabalho
- d) (x) Particular
- e) () Curso
- f) () Associação, Qual? _____
- g) () Em todos

4.3. Motivos que levaram você a aprender a L2?

--

4.4. Seu contato com a L2 ocorreu com que frequência?

- a) () Uma vez na semana
- b) () Duas, três vezes na semana
- c) () Diariamente
- d) () As vezes
- e) (x) Nada

Justifique sua resposta:

Não português difícil família ou escola.
--

4.5. Assinale com um x as condições de conteúdos que você considerou presente durante a sua exposição na L2:

- a) A estrutura gramatical da L2: Sim (x) Não()
- b) O uso e a função da L2 na comunicação: Sim (x) Não()
- c) As variações lingüísticas da L2: Sim () Não(x)
- d) A estrutura do texto na L2: Sim () Não(X)
- e) Os diferentes gêneros textuais e discursivos da L2: Sim () Não(X)
- f) Estratégias de leitura e escrita na L2: Sim () Não(X)
- g) Repertório lingüístico de temas trabalhados na L2: Sim () Não(X)

4.6. Assinale com um x as condições de contexto que você considerou presente durante o seu aprendizado na L2:

- a) Recursos visuais (imagens, figuras, fotos); Sim (x) Não()
- b) Recursos didáticos (livros, dicionários, outros); Sim () Não(x)
- c) Recurso científico (pesquisa, produção e divulgação de trabalho); Sim () Não(x)
- d) Recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios); Sim () Não(x)
- e) Participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestras, seminários, outros). Sim () Não(x)
- f) Nada

4.7. Assinale com um x as condições subjetivas que você considerou presentes durante o seu aprendizado da L2:

a) **Acolhimento da turma ou das pessoas envolvidas; Sim () Não(x)**

Justifique sua resposta:

b) **Afinidade e conforto em aprender os conteúdos da L2: Sim () Não(X)**

Justifique sua resposta:

c) **Interesse e atenção nos conteúdos da L2: Sim () Não(x)**

Justifique sua resposta:

d) **Motivação em aprender a L2: Sim () Não(x)**

Justifique sua resposta:

4.8. Você considera sua escrita na estrutura da L2:

a) () **Muito bom**

b) () **Bom**

c) () **Razoável**

d) (x) **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Não conhecer português pouco.

4.9. Você encontra facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) () **Sim**

b) (x) **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

4.1.0. Você encontra dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) (x) **Sim**

b) () **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

Não dificuldade ler e escrever fazer não

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos.

Tema

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm. Acessado em 27 de Julho de 2012.

Texto

1	Historia Língua de Sinais comunidades surdas para garantir um ambiente linguístico a crianças surda aprender inclusão ouvinte pouco aprender falar prof.
2	Contato pouco comunidade problema atenção escola inpretenente difícil a crianças.
3	Família ajudar não contato Libras difícil... etc.... porque escola difícil inclusão Português não crianças...

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
 CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
 Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
 E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

Aprendizagem da segunda língua (L2) pelo o surdo

1.Nome: Sujeito 6

2.Idade:

3. Questões sobre a Aquisição da L1 pelo surdo

3.1. É natural que toda a criança, desde bebê seja exposta a uma língua, geralmente a língua de seus pais. No seu caso, a partir de que idade você começou a ter contato com a L1?

- a) () 0 a 5
- b) (x) 6 a 12
- c) () 13 a 18
- d) () a cima

3.2. Em qual contexto você começou a ter contato com a L1?

- a) () Família
- b) (x) Escola
- c) () Igreja
- d) (x) Associação de surdos

to com a L1?

O premio L1 na escola POA uso libras o comunicação o surdo o desenvolvimento o uentados os pessoas os surdo o próprio o aprende de libras L1 na escola.

3.4. Caso você tenha sido exposto a L1 somente após dez anos de idade, quais os motivos que levaram você a adquirir essa língua?

Eu já idade 02 não aprende nada libras natural o uso oral família, e L2, processo o na escola. Já 6 idade o já voganica o comunicação ao Libras a aprender pouco libras, desenvolvimento o futuro.

3.5. Sobre os níveis de análise lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe da L1, você considera seu conhecimento:

a) () **Muito bom**

b) (x) **Bom**

c) () **Regular**

d) () **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

Bom antes e linguisticamente. A todos geral morfologia mais conhecimento o foco lógico a aprender..

3.6. Como você se comunica por meio da L1?

a) () **Muito bom**

b) (x) **Bom**

c) () **Razoável**

d) () **Ruim**

e) **Justifique sua resposta:**

L1 isso libras mas comunicação o falta uso contado o comunicação o surdos mais importe interesse aquisição.

3.7. Você encontrou facilidade em adquirir a L1?

a) (x) **sim**

b) () **Não**

c) **Justifique sua resposta**

Na escola o surdo aprendeu o comunicacao e encontrou muito feliz o sempre o sujeito identidade.

3.8. Você encontrou dificuldades em adquirir a L1?

a) () **sim**

b) () **Não**

c) **Justifique sua resposta:**

4. APRENDIZAGEM DA L2 NA MODALIDADE ESCRITA

4.1. A partir de que idade você teve contato com o L2?

a) (x) **6 a 12**

b) () **13 a 18**

c) () **a cima**

d) () nada

4.2. Em que contexto você teve contato com a L2?

a) () Família

b) (x) Escola

c) () Trabalho

d) () Particular

e) () Curso

f) () Associação, Qual; _____

g) () Em todos

4.3. Motivos que levaram você a aprender a L2?

Por causa na escola o professora o protugues L2 na aprende geral, gramática, etc..
uasivo iniciar a aprende. O escreve L2.

4.4. Seu contato com a L2 ocorreu com que frequência?

a) () Uma vez na semana

b) () Duas, três vezes na semana

c) () Diariamente

d) (X) As vezes

e) () Nada

Justifique sua resposta:

Minha a particular o vontade, mais aprender português. preguicencias pouco.

4.5. Assinale com um x as condições de conteúdos que você considerou presente durante a sua exposição na L2:

a) A estrutura gramatical da L2: Sim (x) Não()

b) O uso e a função da L2 na comunicação: Sim (x) Não()

c) As variações lingüísticas da L2: Sim (x) Não()

d) A estrutura do texto na L2: Sim () Não(x)

e) Os diferentes gêneros textuais e discursivos da L2: Sim () Não(x)

f) Estratégias de leitura e escrita na L2: Sim () Não(x)

g) Repertório lingüístico de temas trabalhados na L2: Sim (x) Não()

4.6. Assinale com um x as condições de contexto que você considerou presente durante o seu aprendizado na L2:

a) Recursos visuais (imagens, figuras, fotos); Sim (x) Não()

b) Recursos didáticos (livros, dicionários, outros); Sim (x) Não()

c) Recurso científico (pesquisa, produção e divulgação de trabalho); Sim () Não(x)

- d) Recursos humanos (trabalhos em grupos, duplas, trios); Sim () Não(x)
- e) Participação em eventos (feira do livro, jornada da literatura, palestras, seminários, outros). Sim (x) Não()
- f) Nada

4.7. Assinale com um x as condições subjetivas que você considerou presentes durante o seu aprendizado da L2:

- a) Acolhimento da turma ou das pessoas envolvidas; Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Natural o colegas.

- b) Afinidade e conforto em aprender os conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Sim afinidade a aprende ótimo L2 . e Bilinguica sempre o protugues a gramática.

- c) Interesse e atenção nos conteúdos da L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

Na escola pás. O professor ouvinte tem atenção econtudos o para o protuguesa.

- d) Motivação em aprender a L2: Sim (x) Não()

Justifique sua resposta:

E ierdade na escola premio L2 a aprende proguir, depois. Libras. L1.

4.4. Sobre a estrutura gramatical da L2, você considera seu conhecimento:

- a) () Muito bom
- b) (x) Bom
- c) () Razoável
- d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

As veses contudo o gramatica todos o pouco.

4.8. Você considera sua escrita na estrutura da L2:

- a) () Muito bom
- b) () Bom
- c) (x) Razoável
- d) () Ruim

e) Justifique sua resposta:

Normal escreve o protugues.

4.9. Você encontra facilidade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) Sim

b) Não

c) **Justifique sua resposta:**

Sim L2 todos ler, escreve, mas. vocabulidade protuguesa leituro. Sinail o padoura. A saber a ler livro, jornal internet. Etc...

4.1.0. Você encontra dificuldade em ler e escrever na modalidade escrita da L2?

a) Sim

b) Não

c) **Justifique sua resposta:**

Sim o dificuldade em ler profundo portugueses nível pesado superiado.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOS DE PASSO FUNDO – APAS
CNPJ 92.452.168/0001-56. Rua Av. Brasil Oeste (Antiga Prefeitura) nº 758 centro Passo
Fundo – RS Fone-Fax (54) 3045 1464
E-mail: apas_pf@upf.com.br

Pesquisa

A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, por surdos

Tema:

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: O INÍCIO DE UMA NOVA LUTA

O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Goldfeld (1997), o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo”.

Vilmar Silva

http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo02.htm. Acessado em 27 de Julho de 2012.

Texto

Inclusão x regular

1	Na escola a regular o desenvolvimento pessoa o consiga o lembre a com inclusão com junto a surdo e ouvinte a o sempre o oral interior regular, o pessoas a criança surda muito dificuldade a uso não pode mão mais importante o principio oral, muito dificuldade o escola interesse a procura a escola inclusão fácil.
2	O surdo e ouvinte a ação sentir faltas o comunicação a quase sem escola só ouvintes a estimular a importante discuta fato inclusão mão uma realidade todo na escola.

