

Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

ANGÉLICA RODRIGUES GONÇALVES

**PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DE ESCOLA
INCLUSIVA: UM ESTUDO CONTRASTIVO PORTUGUÊS / LIBRAS**

Uberlândia/MG
Setembro de 2019

ANGÉLICA RODRIGUES GONÇALVES

**PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DE ESCOLA
INCLUSIVA: UM ESTUDO CONTRASTIVO PORTUGUÊS / LIBRAS**

Dissertação de Mestrado apresentado à Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Uberlândia – MG
Setembro de 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G635p
2019 Gonçalves, Angélica Rodrigues, 1985-
 Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva [recurso eletrônico] : um estudo construtivo português/LIBRAS / Angélica Rodrigues Gonçalves. - 2019.

 Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.700>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. I. Moraes Filho, Waldenor Barros, 1958- (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; PPGEL				
Data:	Dez de setembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	11722ELI003				
Nome do Discente:	Angélica Rodrigues Gonçalves				
Título do Trabalho:	Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo português/libras				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ensino-aprendizagem à distância: as novas tecnologias e o ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 209 U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Ernesto Sérgio Bertoldo - PPGEL/UFU; Sandra Eleutério Campos Martins - UFTM; Waldenor Barros Moraes Filho - PPGEL/UFU orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores Sandra Eleutério Campos Martins e Ernesto Sérgio Bertoldo, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre.**

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,

conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Waldenor Barros Moraes Filho, Presidente**, em 11/09/2019, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Eleuterio Campos Martins, Usuário Externo**, em 11/09/2019, às 21:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Sérgio Bertoldo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/09/2019, às 23:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1524512** e o código CRC **BA621CA2**.

“Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida, descontente,
Repousa lá no Céu eternamente
E viva eu cá na terra sempre triste.”
Luís de Camões

Dedicatória
À meu querido pai, que se foi tão cedo.

Amamos muito você! Obrigada por nos contagiar com seu bom humor e felicidade inata, por marcar nossas almas com alegria de viver, você faz muita falta e será lembrado para sempre em nossos corações.

Em memória de Jair Rodrigues Ferreira.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, todas aquelas pessoas maravilhosas que Deus me deu para compartilhar uma vida.

À minha mãe, Rozeli, que me mostrou sempre que eu era capaz de fazer as escolhas certas e me deu liberdade e confiança para comprovar isso. Ao meu pai, Jair (em memória), que enquanto estava presente, foi o pai “PAI”, terno e amoroso, que me fez sentir uma pessoa especial.

Aos meus filhos, Cezar Augustus e Sofia, que foram a luz no meu caminho, em todo esse percurso e, me deram força para nunca desistir, que me obrigam, de forma muito generosa e apaixonada, a ser exemplo.

Ao meu marido Sebastião, por aceitar dividir sua vida comigo e que, não só me apoia e ajuda a conquistar meus objetivos, mas, nos momentos difíceis, diz “Isso é fácil, você consegue!” e me faz acreditar que vou conseguir.

Ao meu irmão querido, Cleiton, que muitas vezes me deixa acreditar que eu sou ou serei, alguém importante, me apoia e está sempre ao meu lado, em todos os momentos.

A tantas outras pessoas especiais, que foram surgindo na nossa vida para abrilhantar nossa existência: meu sogro, Luiz, e minha sogra, Laurência (em memória), que me acolheram em suas vidas com tanto carinho. Ao Ilson Inácio (Piu), que cuidou da minha mãe com tanta ternura quando ela mais precisou e tornou-se parte da nossa família com grande mérito. À Thaís, minha cunhada, que passou a ser uma irmã e realizou um sonho meu, ser tia, e me deu dois sobrinhos lindos, Enzo e Emyle. Essas pessoas chegaram depois em nossas vidas e brilharam, obrigada!

Aos grandes amigos, Marina, Lauanda, Eurides, Diego, Geysel, Marieles, Marcelo, e outros mais que, de bom grado, ofereceram amizade e apoio neste percurso, não só no mestrado, mas durante toda a trajetória que percorri para ser a profissional que sou hoje. Obrigada por estarem comigo, não foi um caminho fácil, mas foi o melhor caminho.

Ao professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, meu orientador, pela oportunidade de estar aqui e finalizar essa etapa tão importante da minha vida. Obrigada por compartilhar toda experiência e competência. Nunca poderei esquecer que, depois de tantas tentativas e fracassos para ingressar em um programa de mestrado, o senhor aceitou me dar essa oportunidade e esse gesto jamais será esquecido.

À professora Dra. Eliamar Godoi, minha coorientadora, por ser uma pessoa tão gentil e prestativa, por apostar nas pessoas, por me acolher tantas vezes quanto eu precisei, com certeza a senhora foi indispensável para minha conquista.

À professora Dra. Sandra Eleutério Campos Martins, minha chefe e amiga, que me ajudou muito, com palavras de apoio e motivação, por acreditar em mim, como profissional e como pesquisadora, por me emprestar seu livro (Aspectos da Teoria da Sintaxe – Chomsky), livro que eu ainda não devolvi (estava estudando para a prova do doutorado com ele), mas prometo que devolvo.

E a Deus, que me deu a oportunidade de ser eu, de ter comigo as pessoas que tenho, de ter saúde, por estar aqui, finalizando mais uma grande etapa, nunca haverá palavras que possam findar minha gratidão. Obrigada por estar comigo Senhor.

Epígrafe

“Não dá para prever de onde virá a próxima descoberta, que sonho do olho da mente irá refazer o mundo. Esses sonhos começam como impossibilidades. A ciência não é perfeita, ela é frequentemente mal usada. É apenas uma ferramenta, mas é a melhor ferramenta que temos. Com correção automática, sempre mudando, aplicável a tudo. Com essa ferramenta conquistamos o impossível.”

Carl Sagan

RESUMO

A realidade do aluno surdo na escola regular inclusiva é uma temática bastante debatida na área de educação de surdos, considerando as especificidades desse público, sua condição de pessoa com deficiência, que utiliza uma língua natural (Libras), que é diferente da língua utilizada como meio de instrução no ambiente de ensino-aprendizagem. A nossa pesquisa analisa como se dá essa realidade, como os alunos surdos escrevem em língua portuguesa, que é sua L2, considerando esses alunos como pessoas que estão e estarão constantemente em um processo de interlíngua. Para responder as perguntas de pesquisa, utilizamos como referências, autores célebres como Selinker e Gass (2008); Benveniste (2014); Quadros (1997); Moita Lopes (2008); Moraes Filho (2016); além de outros tantos autores. A pesquisa foi direcionada a analisar elementos de L1 e L2 presentes na escrita de alunos surdos, cursando o ensino médio em escola inclusiva, fenômenos que pudessem sinalizar o nível de interlíngua em que esses alunos escreviam, que interferências precisaríamos considerar, que pudessem ser significativas, para pensarmos novas estratégias e metodologias de ASL por alunos surdos. Para tanto, utilizamos como metodologia, a pesquisa qualitativa descritiva, realizando um estudo de caso, em que os participantes da pesquisa foram quatro alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola inclusiva e a professora de português desses alunos. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos as redações realizadas pelos alunos, no decorrer do ano letivo de 2018, somando nove redações ao todo. Também utilizamos como instrumentos para as análises pretendidas, observações das aulas em que os alunos faziam as redações e as entrevistas semiestruturadas de todos os participantes. As análises foram realizadas à luz da linguística aplicada, a fim de considerar todos os aspectos intra e extra textos que pudessem interferir no entendimento dos fenômenos analisados, tais como cultura e identidade dos participantes, sua relação com as duas línguas (Português/Libras), com os demais colegas de sala, com os professores, entre outros. Utilizando da análise contrastiva, foi possível identificar elementos dos vários níveis linguísticos sintático, fonológico e morfológico, na busca por verificar se os alunos se aproximavam mais da L1 ou da L2 no processo de interlíngua, além de perceber elementos que possivelmente tendem a fossilização na interlíngua, caso não sejam trabalhados na sala de aula. Nossos resultados demonstram que, no caso estudado, existem elementos nos níveis sintáticos, morfológicos e fonológicos que necessitam de atenção especial nas escolhas metodológicas que os professores fazem, para que os alunos se aproximem cada vez mais da L2, no processo de interlíngua e minimizem casos de fossilização no ensino-aprendizagem desses alunos. Também identificamos que a aquisição de L1 e a ampliação de vocabulário na L1 são questões importantes para a ASL e interferem diretamente no desempenho do aluno, na produção escrita em L2. Para nós, fica evidenciado a importância de se estudar metodologias e estratégias de ensino de L2 com esses alunos, a fim de contribuir com sua escolarização e trabalhar elementos chave dentro de cada nível linguístico, para que o aluno, mesmo que nunca escreva em português como L1, possa se aproximar da L2, no processo de interlíngua, algo que é possível. Quando o aluno tem bom domínio de L1 e L2 e um bom relacionamento, em sala de aula, tem condições de avançar no processo de interlíngua e escrever textos com coesão e coerência.

Palavras-Chave: Aluno Surdo; Interlíngua; Análise Contrastiva; Libras L1; Português L2;

ABSTRACT

The reality of the student taught in the regular school is a very debated subject in the area of education, considering the specificities of this public, their condition as a person with disabilities, who uses a natural language (Libras), which is different from the language used as a means of learning of instruction in the teaching-learning environment. Our research comes to reflect and analyze how this reality, as the deaf student, writes in Portuguese, which is his L2, considering students as the people who are being heard in the interlanguage process. To answer research questions, we use as references authors such as Selinker and Gass (2008); Benveniste (2014); Pictures (1997); Moita Lopes (2008); Moraes Filho (2016); besides many other authors. A research was directed to analyze elements of L1 and L2 present in the writing of high school students in inclusive school, signs that show the level of interlanguage in the students who write, what interferences are considered, who use tests to think new strategies and ASL methods by deaf students. Therefore, we used as a methodology, a descriptive qualitative research, conducting a case study, where the research participants were 4 students of the 2nd year of high school of an inclusive school and Portuguese teacher of these students. As research tools, used as reductions performed by students during the 2018 school year, perform 9 essays as you perform. It is also used as an instrument for predetermined analyzes, views of the classes in which students write essays and as semi-structured interviews of all participants. As analyzes were performed in the light of the applied language, in order to consider all intra and extractive aspects that may interfere in the understanding of the analyzed phenomena, such as the culture and identity of the participants, their relationship with two languages (Libras), with the others. Classmates, with teachers, among others. Using constructive analysis, it was possible to raise elements between various linguistic levels, such as synthetic, phonological and morphological, in search of statistics that could contribute to understand who studies closer to L1 or L2 in the interlingua process, and to perceive elements that possibly attempt fossilization in the interlingua if not worked in the classroom. Our results demonstrate that, in the case studied, there are elements at the synthetic, morphological and phonological levels that give special attention to the methodological choices that teachers make, for whom students are increasingly approaching L2 in the interlingua process and are not considered cases of fossilization in the teaching and learning of these students. They also identify that L1 acquisition and L1 vocabulary expansion are important issues for ASL and directly interfere with L2 writing performance. For us, it is demonstrated the importance of studying L2 teaching methods and strategies with students in order to contribute to their schooling and to work on the key elements within each end-of-student language level, even if it is never published in Portuguese like L1, can approach L2 in the interlingua process, something that is possible. However, when the student has a good command of L1 and L2 and a good relationship in the classroom, he / she is able to move forward in the interlanguage process and write texts coherently and coherently.

Keywords: Deaf Student; Interlingua; Contrastive Analysis; Libras L1; Portuguese L2;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos Fonéticos Libras / Língua Portuguesa.....	64
Quadro 2 - Aspectos Fonológicos Libras / Língua Portuguesa.....	66
Quadro 3 - Aspectos Fonológicos Libras / Língua Portuguesa.....	68
Quadro 4 - Ilustração dos Aspectos Morfológicos da Libras.....	69
Quadro 5 - Aspectos Verbais Libras / Língua Portuguesa.....	71
Quadro 6 - Estruturas Frasais Libras / Língua Portuguesa.....	75
Quadro 7 - Uso dos Pronomes Libras / Língua Portuguesa.....	76
Quadro 8 - Entrevista Semiestruturada - Alunos Surdos.....	82
Quadro 9 - Entrevista Semiestruturada - Professora.....	82
Quadro 10 - Dados dos Alunos Surdos Participantes da Pesquisa.....	85
Quadro 11 - Elementos Sintáticos Coletados das Redações - Hatasu.....	105
Quadro 12 - Elementos Sintáticos Coletados das Redações - Nefertiti.....	106
Quadro 13 - Elementos Sintáticos Coletados das Redações - Hatasu.....	107
Quadro 14 - Elementos Sintáticos Coletados das Redações - Nefertiti.....	109
Quadro 15 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita de Alunos Surdos.....	112
Quadro 16 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Hatasu.....	112
Quadro 17 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Nefertiti.....	114
Quadro 18 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Ramses.....	115
Quadro 19 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Hatasu.....	119
Quadro 20 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Hatasu.....	120
Quadro 21 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Hatasu.....	120
Quadro 22 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Nefertiti.....	122
Quadro 23 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Nefertiti.....	122
Quadro 24 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Nefertiti.....	123
Quadro 25 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Ramses.....	124

Quadro 26 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Ramses.....	125
Quadro 27 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Ramses.....	125
Quadro 28 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados - Cleópatra.....	127
Quadro 29 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Hatasu.....	129
Quadro 30 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Hatasu.....	129
Quadro 31 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Hatasu.....	130
Quadro 32 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Nefertiti.....	131
Quadro 33 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Nefertiti.....	132
Quadro 34 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Nefertiti.....	133
Quadro 35 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Ramses.....	134
Quadro 36 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Ramses.....	134
Quadro 37 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados - Ramses.....	134
Quadro 38 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados – Cleopatra.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Hatasu.....	113
Gráfico 2 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Nefertiti.....	114
Gráfico 3 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Ramses.....	115
Gráfico 4 - Levantamento de Fenômenos de Repetição de Palavras - Participantes da Pesquisa.....	116
Gráfico 5 - Palavras mais utilizadas.....	117
Gráfico 6 - Levantamento de Fenômenos de Repetição de Palavras - Redação nota 10 ENEM	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ESCOLA INCLUSIVA E A ESCOLA BILÍNGUE: PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO.....	24
3 A LIBRAS E OS NÍVEIS DE INTERLÍNGUA.....	32
3.1 A INTERLÍNGUA E A APRENDIZAGEM DE L2 PARA SURDOS.....	38
4 PRODUÇÃO ESCRITA DO SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA: A ESCRITA E A INTERLÍNGUA.....	46
4.1 RELAÇÃO ENTRE SEGUNDA LÍNGUA E A TRADUÇÃO.....	51
5 ANÁLISE CONTRASTIVA E OS NÍVEIS LINGUÍSTICOS.....	59
5.1 ENTENDENDO OS NÍVEIS LINGUÍSTICOS NAS DUAS LÍNGUAS.....	62
5.1.1 Fonética	63
5.1.2 Fonologia	64
5.1.3 Morfologia	66
5.1.4 Lematização.....	70
5.1.5 Sintaxe	72
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
6.1 PESQUISA QUALITATIVA DESCRITIVA	77
6.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	78
6.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS SURDOS	81
6.4 ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	82
6.5 COLETA DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.....	83
6.6 PERGUNTAS DE PESQUISA	83
6.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
6.8 CONHECENDO QUEM SÃO NOSSOS PARTICIPANTES DE PESQUISA	85
6.9 A PROFESSORA	91
6.10 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	95
7 ANÁLISE DOS DADOS.....	97
7.1 O COTIDIANO DA SALA DE AULA E COMO A PROFESSORA ENTENDE A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS	97
7.2 ANÁLISE DAS REDAÇÕES QUANTO AOS NÍVEIS DE INTERLÍNGUA NOS NÍVEIS LINGUÍSTICOS	101
7.2.1 Sintaxe	104
7.2.2 Lematização dos Verbos	111
7.2.3 Uma visão do todo	116
7.2.4 Análise no nível fonológico.....	119
7.2.5 Morfologia	128
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	150

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a produção escrita realizada por alunos surdos, que estão cursando o ensino médio em escola regular e inclusiva. Esses alunos surdos têm como primeira língua (L1) a Libras - Língua de Sinais Brasileira. Imersos em um contexto em que Língua Portuguesa, de canal comunicativo oral-auditivo, que é a língua majoritária, os surdos, usuários de língua cujo canal de comunicação é gestual-visual, encontram muitos obstáculos para ter acesso ao conhecimento praticado na sociedade.

Grandes são também os obstáculos, quando o surdo precisa se expressar na modalidade escrita da língua portuguesa. Considerando que a língua de sinais, primeira língua dos surdos sinalizantes, tem uma estrutura própria, específica de língua de natureza gestual-visual, e que a Língua Portuguesa, como toda língua oral, possui uma estrutura distinta e com aspectos de uso muito voltados para sua forma auditiva, linear e complexa de ser, quando o surdo busca aprender a língua oral na modalidade escrita, ele encontra barreiras no seu processo de aprendizagem da comunicação e expressão por meio dessa língua.

De acordo com o Decreto 5.626/05, art. 13, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Nesse contexto de ensino de língua oral, os alunos surdos têm buscado se expressar por meio de produções escritas. Essas produções escritas, no entanto, espelham toda uma especificidade de escrita que beira uma produção de textos paralelos^I (na versão da Língua Portuguesa e na versão em Língua de Sinais).

Dessa forma, a produção escrita por um sujeito surdo se mostra como um texto de Língua Portuguesa com aspecto de texto simplificado. De acordo com Max (2006 apud SANTOS; SILVEIRA; ALUÍSIO, 2013), a simplificação textual é definida como o processo que transforma um texto procurando reduzir a complexidade de seu vocabulário e da estrutura de suas sentenças (complexidade léxica e sintática, respectivamente), tentando preservar o seu significado e o seu conteúdo.

No caso do surdo, a produção escrita se apresenta como um texto que não se configura nem como um texto em Libras nem como um texto em Língua Portuguesa. Trata-se de uma produção que espelha a estrutura sintática, morfológica e lexical das duas línguas.

I Entendemos que os textos paralelos se apresentam para o surdo em Libras e em Língua portuguesa, uma vez que eles pensam em uma língua, mas precisam se expressar em outra língua quando escrevem.

Nesse caso, o surdo se apropria de palavras e de alguns aspectos morfosintáticos da língua portuguesa e tende a organizar as informações/ideias na estrutura sintática da língua de sinais. Ao final, o resultado se mostra um texto com uma forte influência da primeira língua na produção escrita na segunda língua, refletindo um fenômeno denominado de interlíngua, que se caracteriza como uma fase de transição no aprendizado de segunda língua - L2, que não é, nem a língua materna - LM, nem a L2 segundo Selinker e Gass (2008).

A interlíngua nesse caso, poderia ser observada, dentre os vários elementos, o uso de um vocabulário lematizado do português organizado na estrutura da sintaxe da Libras (SANTOS; SILVEIRA; ALUÍSIO, 2013).

De acordo com Finau (2007 apud SANTOS; SILVEIRA; ALUÍSIO, 2013, p. 376), a formação dessa interlíngua funciona como um sistema linguístico organizado em uma “Gramática Mental” que sofre influência da língua nativa (L1) do aprendiz e da língua alvo (L2). Nesse caso, a interlíngua relaciona aspectos da Libras e a escrita na Língua Portuguesa. O conceito de nível, quanto aos níveis linguísticos, implica que a língua é estruturada em unidades menores que combinam entre si para formar unidades em um nível imediatamente superior.

Para Dubois *et.al.* (2014, p. 402) “o conjunto de regras de combinação, estabelecidas para cada nível, constitui a gramática de cada língua”. Nesse trabalho, observamos estes níveis, a saber: fonológico, morfológico e sintático, utilizando-se da análise contrastiva entre Libras e Língua Portuguesa, a fim de perceber suas diferenças, buscando esclarecimentos de como o aluno surdo do ensino médio manifesta essas diferenças nas suas redações.

O surdo conclui o ensino médio ainda com grandes dificuldades a superar, no que se refere à produção escrita em língua portuguesa. Tais dificuldades são decorrentes de falhas no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, porque as especificidades de produção escrita dos surdos e o constante nível de interlíngua em que o surdo se encontra são desconsiderados, prejudicando o desenvolvimento da sua aprendizagem e da sua escolarização.

Dessa forma, tendo desconsideradas essas questões e, ainda, contando com o desconhecimento de estratégias de ensino e de avaliação para surdos por parte dos profissionais que atuam no ensino de Língua Portuguesa, na escola regular, esse aluno finaliza o ensino médio com prejuízos significativos e pouca competência para escrever de acordo com as exigências dos processos de seleção para vagas em universidades, inclusive em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Em decorrência de todo esse

contexto vivenciado pelo aluno surdo podemos destacar as considerações de Moura (2015), quando afirma que “culpa pelo fracasso apresentado foi, por séculos, atribuída à própria condição da deficiência auditiva e recaiu sobre o próprio excluído.” (MOURA, 2015, p. 24).

Identificar em qual nível ou em que estágio de interlíngua o aluno surdo se encontra se mostra relevante pois favorece a seleção de ações de ensino, de avaliação, estratégias didáticas e pedagógicas e até de organização de atividades de leitura e produção de textos, voltadas a atender à necessidade específica de aprendizagem desse aluno.

Nesse contexto, temos como pressuposto que essa interlíngua identificada na produção escrita de alunos surdos se realiza a partir do uso de um vocabulário lematizado^{II} do português organizado na estrutura da sintaxe da Libras, e que há regras e/ou padrões de regularidade que modificam cada sentença dessa produção, de forma que essas sigam a estrutura sintática da Libras, em uma representação linear, com a lematização das palavras da sentença.

Diante do exposto, questionamos como ocorre o funcionamento da interlíngua na produção escrita do aluno surdo do ensino médio de sala inclusiva, ou seja, como se realiza o processo de interlíngua observada na produção escrita de alunos surdos? Quais padrões de regularidade e/ou de ocorrência regem a apresentação e organização das informações no texto de aluno surdo? É possível identificá-los e descrevê-los? E ainda, como as regras de primeira língua interferem na produção textual em Língua Portuguesa para produzir sentido e coerência?

Na busca por responder nossas perguntas de pesquisa, assumimos como objetivo geral para este estudo analisar a produção escrita de alunos surdos do ensino médio de sala inclusiva e descrever o funcionamento dos processos de interlíngua ali presente, a partir da identificação de padrões de regularidade e/ou de ocorrência que regem a apresentação e organização das informações no seu texto. Em específico, buscaremos:

- Identificar e descrever os níveis de interlíngua e os possíveis padrões de regularidade presentes na produção escrita de alunos surdos nos diferentes níveis linguísticos;
- Descrever aspectos da estrutura sintática, morfológica e lexical do texto, apontando como a escrita se realiza, e quais elementos são comuns nestas produções;
- Identificar as estratégias utilizadas e quais são as regras de primeira língua que

II *lematização* - ato ou efeito de lematizar; determinação da forma canónica (de uma palavra variável) que irá servir como lema em dicionário ou vocabulário - in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-09-29 17:37:52]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lematizacao>

interferem na produção textual em Língua Portuguesa.

A discussão acerca das questões envolvendo a produção escrita em Língua Portuguesa por surdos tem se mostrado tímida e assistemática. Um levantamento de Teses e Dissertações sobre a referida temática em plataformas de trabalhos monográficos de Universidades renomadas, identificamos poucos trabalhos em relação a outras áreas do conhecimento, de forma a sugerir que essa temática tem suscitado por mais ações e pesquisas. Foram encontradas algumas pesquisas que denotam parte da realidade das pessoas surdas e sua relação com a escrita na Língua Portuguesa.

Dentre os trabalhos levantados envolvendo discussões sobre a produção escrita em Língua Portuguesa por surdos, destacamos o de Viana (2017). Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A pesquisa intitulada "Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais", teve como objetivo analisar a escrita de surdos nas redes sociais, utilizando-se como metodologia a captura de dados de grupos de WhatsApp a fim de analisar os componentes das conversas, verbos no infinitivo, verbos com emprego inadequado ou bem flexionados, entre outros. Como resultados a autora identificou que os surdos conseguem se apropriar do português com o uso de ferramentas como o WhatsApp.

Outro trabalho envolvendo a escrita dos surdos é o de Oliveira (2017), realizada no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG. O autor realizou a pesquisa intitulada "A Aprendizagem de Libras e de Português em Contexto de *TANDEM*: Um Estudo com Alunos do Curso de Letras-Libras da UFG. Objetivou-se no trabalho analisar a aprendizagem colaborativa denominada por *TANDEM*, em que os participantes, surdo e ouvinte, contribuam com a aprendizagem um do outro, utilizando, cada um, sua língua materna. A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras - Libras. Os resultados mostraram que foram viabilizadas trocas culturais e que, para que houvesse um ensino mais adequado para os alunos surdos fez-se necessário recorrer à língua de sinais.

Dentre os trabalhos da Universidade Federal de Brasília – UnB, destacamos as pesquisas de Andrade (2016) e Ferreira (2016), com os respectivos temas: “Pronomes Pessoais na Interlíngua de Surdo/a Aprendiz de Português L2 (escrito)” e “Estrutura Argumental e Ordem dos Termos no Português L2 (escrito) de Surdos”. As duas pesquisas foram realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, sendo que ambos os trabalhos abordam tanto questões da produção escrita dos surdos quanto questões sobre os

processos de interlíngua, o que justifica seu destaque nesta pesquisa.

Andrade (2016) investigou o uso dos pronomes na interlíngua de aprendizes que utilizam Libras como primeira língua, em relação ao nível acadêmico dos participantes. Segundo a autora, os resultados mostraram que o nível acadêmico não tem grande interferência no uso dos pronomes, mesmo o número de acertos sendo maior para participantes de séries finais de escolarização. A pesquisa mostra também a interferência significativa da L1 no uso dos pronomes em português.

Já Ferreira (2016) analisou a sintaxe argumental, em uma escola bilíngue, com alunos surdos de séries diferentes, a fim de identificar a interferência da L1 na escrita do português. Como resultados o autor mostra que o *input* linguístico se dá por meio da escolarização e por essa razão quanto maior o nível acadêmico, maior o desenvolvimento linguístico desses alunos, mesmo identificando também que o *input* não é suficiente para que o aluno tenha um bom desempenho no uso de pronomes e no posicionamento do sujeito e do verbo na oração.

Destacamos também trabalhos realizados pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, em seu Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Como o estudo desenvolvido recentemente por Cruz (2016). A pesquisa intitulada “Educação Bilíngue para Surdos: Um Estudo Acerca de Práticas de Letramento Crítico com Alunos Surdos Usuários da Língua Brasileira de Sinais” objetivou analisar a própria prática da autora nas aulas de Língua Portuguesa como L2 e sua contribuição para o letramento crítico de seus alunos surdos. Os resultados revelaram que algumas estratégias e metodologias são mais eficientes que outras para o aprendizado dos alunos.

O levantamento apresentado revelou que, em relação a pesquisas que enfocam as questões e estudos sobre a produção escrita realizada por surdos, há inexpressiva quantidade de trabalhos nessa área. Já no âmbito dos estudos envolvendo os processos de interlíngua e níveis linguísticos na produção escrita do surdo, em comparação a outras áreas, poucos trabalhos foram encontrados, o que evidenciam, a quase ausência de trabalhos voltados à referida temática, e justifica, a importância de pesquisas como essa.

Nessa direção, é forçoso admitir a urgência de trabalhos que considerem a questão da interlíngua apresentada pelo surdo em sua produção escrita. Reiteramos a problemática da demanda pungente, visto que é cada vez maior o número de estudantes surdos que estão presentes nas instituições educacionais matriculados em escola regular de ensino de perfil inclusivo. Nesse contexto de inclusão, é possível perceber o despreparo dos docentes que atuam nos processos de ensino de Língua Portuguesa para surdos, considerando a

especificidade da produção textual dos surdos, na maioria das vezes marcadas pela interlíngua presente em sua escrita, com níveis mais ou menos elevados.

O desconhecimento sobre o funcionamento dos processos de aprendizagem de Língua Portuguesa e sobre como se processa a produção escrita do aluno surdo pode ter levado a práticas de ensino e de avaliação equivocadas, impactando em prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo e até na sua participação em processos seletivos, tanto para ingresso no ensino superior quanto para o ingresso no serviço público e acesso ao mercado de trabalho. Além disso, esse desconhecimento sobre como se processa a forma de expressão do aluno surdo na modalidade escrita do português pode ter ainda impactado, na ausência de abordagens de ensino de Língua Portuguesa para surdos, de estratégias e práticas efetivas de ensino, na falta de material didático, de recursos didáticos e pedagógicos, formas adequadas de avaliação, dentre outros.

Estudos sobre os processos que envolvem a interlíngua na produção escrita de alunos surdos poderiam contribuir para implementar ou otimizar materiais didáticos e próprios para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, além de viabilizar processos mais adequados de avaliação e correção de textos.

Além disso, poderiam dinamizar e instruir a formação dos profissionais que atuam com ensino de línguas para surdos, atribuindo um novo perfil ao estudo sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos.

Devemos considerar a importância de estudos sobre as produções escritas de alunos surdos para os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que urge a necessidade de buscar identificar padrões que contribuam para o entendimento de como o surdo escreve. A carência de trabalhos publicados e a timidez com que a área do ensino de produção escrita para surdos tem se apresentado também justificam este estudo, pois a apresentação e descrição de formas e instrumentos que possam auxiliar na avaliação do surdo, no que se refere à produção escrita em português podem contribuir sobremaneira com os trabalhos de ensino.

Vale lembrar que a língua materna do aluno interfere diretamente no seu modo de aprendizagem de uma segunda língua, seus costumes e identidade influenciam no seu sucesso ou no seu fracasso. Por esta razão, necessitamos dar atenção à trajetória escolar desses alunos e contribuir para sua inserção na vida acadêmica ou mercado de trabalho, que por natureza seleciona a partir dos conhecimentos de Língua de que o sujeito dispõe.

Cabe às pesquisas identificar entraves e incentivar formas de contribuir para que os

alunos surdos desenvolvam a aprendizagem em Língua Portuguesa e possam ter acesso ao acervo de conhecimento veiculado por essa via e ainda, que esses alunos consigam se expressar adequadamente pela modalidade escrita dessa língua.

O interesse pelo tema surgiu a partir de nossas experiências com a prática de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos jovens e adultos por meio de um curso de extensão, no ano de 2016, realizado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, instituição onde trabalho como Tradutora e Intérprete de Libras desde 2010. No decorrer da oferta do curso, ficou evidente a necessidade de ações no âmbito do ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Nesse sentido, o vácuo nos processos didáticos e pedagógicos, na abordagem de ensino de línguas, na avaliação de produção escrita de alunos surdos, nos materiais didáticos de ensino de Língua Portuguesa para surdos, nas estratégias e metodologias de ensino de segunda língua para surdos e, ainda, as peculiaridades denotadas naquelas produções escritas, as quais pudemos perceber serem típicas de alunos surdos, foi o que nos motivou a pesquisar a produção textual dos alunos surdos matriculados em sala inclusiva no ensino regular.

Na ocasião, já atuávamos com a comunidade surda de Uberaba-MG e região, já conhecíamos algumas inquietações dos surdos quanto à escrita em Língua Portuguesa, além de ter percebido muitas frustrações quanto aos processos de seleção, quanto à educação de surdos e seus desempenhos ao escrever. Nesse contexto, considerando que, até a data de submissão do projeto, nunca havia ocorrido o ingresso de um candidato surdo, na UFTM, resolvemos investigar essa temática, por entender que constituiria um tema que merecia ser explorado com mais atenção. Percebemos, nesse movimento, que estudos sobre a interlíngua na produção escrita de alunos surdos poderiam contribuir com processos mais adequados de ensino de Língua Portuguesa, de avaliação e correção de textos, apontando para um novo perfil de estudos sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos.

Suscitamos a discussão sobre a trajetória histórica e social da representação, no seio das instituições educacionais, percorrida pelo sujeito surdo da sociedade brasileira. Nesse contexto, o tema “Produção Escrita de Alunos Surdos de Escola Inclusiva: Um Estudo Contrastivo Libras/Português”, refere-se a uma proposta de pesquisa de campo, de abordagem qualitativa descritiva.

O trabalho aqui apresentado tem seu conteúdo dividido em três importantes temáticas: Escola Inclusiva e a Escola Bilíngue: Processos de Escolarização do Surdo, em que será apresentada a realidade das políticas públicas, uma seção dedicada aos fundamentos

teóricos sobre os Níveis de Interlíngua e Níveis Linguísticos e, finalmente, a Produção Escrita do Surdo na Escola Inclusiva.

O capítulo “Escola Inclusiva e a Escola Bilíngue: Percurso de Escolarização do Surdo” apresenta um breve percurso histórico das políticas públicas voltadas a educação de surdos, levantando os momentos mais marcantes para a comunidade surda no Brasil. Todo o momento atual se apresenta em fase a toda uma história de lutas e superação que precisam ser evidenciada para que possamos entender o cenário atual e porque sempre nos encontramos entre a educação inclusiva e a educação bilíngue.

Nesse capítulo também podemos entender um pouco da realidade dos alunos surdos quanto ao ensino-aprendizagem de línguas e o porque dos desafios encontrados nesse campo de pesquisa, além de destacar a importância da aquisição da Libras como primeira língua e dos estudos voltados para a escrita da pessoa surda como segunda língua.

No capítulo seguinte, “A Libras e os Níveis de Interlíngua”, é apresentada a Libras como língua natural e como ela se apresenta como língua de referência para a pessoa surda, desde tenra infância e possui estágios de aquisição de linguagem análogas as línguas orais. É exemplificada a importância da aquisição da língua materna em tempo adequado e como a língua de sinais será determinante para o desenvolvimento da criança surda. Fica demonstrado também no capítulo, a estrutura da Libras como língua e seus níveis linguísticos. Pode ser observado no decorrer do texto a importância da aquisição da língua, mas, em contrapartida, evidencia-se a realidade posta socioculturalmente, em que o surdo não consegue participar de uma aquisição da língua em tempo/idade adequados.

No decorrer do capítulo, adentramos a problemática dos processos de Interlíngua e a problemática da aquisição da L1 e da L2 desse público. As contribuições seguem o objetivo de conceituar Interlíngua e a Aquisição de Segunda Língua, temas tratados no decorrer do texto, além de outros conceitos importantes, como fossilização e a própria ideia de “erro”. Há uma exemplificação dos diversos fatores que interferem nos processos de interlíngua dos aprendizes, entre eles, idade, tempo de aquisição, exposição (*input*), e outros mais.

No quarto capítulo, "Produção Escrita do Surdo na Escola Inclusiva: A Escrita e a Interlíngua", há uma reflexão quanto ao ato de escrever e toda complexidade que envolve a transmissão de mensagens por essa via, que é distinta a fala. Para tal, trazemos as contribuições de autores renomados, que tratam a temática com toda a delicadeza necessária a complexidade do tema.

As discussões seguem a linha de entendimento de que precisamos entender o que o ato de escrever, quais os fenômenos envolvidos, qual o objetivo do produto produzido (o texto) e que insumos são necessários para uma comunicação efetiva por meio da escrita. Também discutimos a necessidade da aquisição da L1 para que se possa participar de uma ASL efetivamente, atribuindo a L2 conhecimentos diversos, que foram assimilados na L1.

A relação de aprendizagem de uma segunda língua com o fenômeno de tradução também é apresentado nesse capítulo, a fim de não desconsiderar qualquer fator que possa ser importante para a análise do processo de interlíngua dos alunos surdos.

O capítulo é finalizado por uma discussão da importância de se levar em consideração os contextos individuais, culturais, situacionais, no momento de entender os fatores que interferem no processo de ASL. Lembramos que os alunos emergem de realidades diferentes, com níveis de conhecimentos da própria língua bem distintos, o que nos motiva a trabalhar com uma linguística aplicada fundamentada nas percepções de Moita Lopes (2008) e outros autores que consideram o contexto vivenciado pelo aprendiz de línguas ao analisar os desafios da aprendizagem.

O capítulo “Análise Contrastiva e os Níveis Linguísticos” explica o contexto do que entendemos por análise contrastiva e por que ela é importante para as análises que realizamos. Não nos moldes tradicionais utilizados na sua origem como método para entender ASL, mas como um meio de compreender os “erros” dos alunos na escrita de língua portuguesa e identificar os processos de interlíngua pelos quais os alunos passam no percurso de ASL.

Nessa perspectiva, analisamos as contribuições que a análise contrastiva pode trazer para entender os fenômenos produzidos na escrita e estes possam ser sinais, alertas de onde as metodologias e estratégias de ASL precisam melhorar ou se aperfeiçoar.

No mesmo capítulo, pontuamos as relações culturais e de identidade que podem interferir no processo de ASL. Mostramos, ainda, as diferenças entre línguas – Libras e Língua Portuguesa – considerando os níveis linguísticos, a fim de contrastar semelhanças e diferenças.

O percurso teórico-metodológico adotado parte dos estudos de Quadros (1997), Nascimento (2012) e Silva (2011) que contribuem com relevantes pesquisas sobre aquisição de primeira e segunda línguas e a trajetória de escolarização dos alunos surdos no Brasil. Trabalhos como os de Selinker e Gass (2008) nos trazem o conceito de Interlíngua e os processos de aquisição de uma segunda língua. Com Benveniste (2014), encontramos considerações fundamentais para o entendimento da complexidade de escrever. Os trabalhos

de Koch (2018) também contribuíram para o entendimento da linguística textual, e tantos outros pesquisadores que contribuíram para esta pesquisa, compondo nosso quadro teórico-metodológico.

Os participantes da pesquisa são quatro alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola regular inclusiva. Os materiais utilizados para as análises foram coletados das produções escritas desses alunos. As produções foram realizadas na escola, de acordo com o calendário acadêmico dos alunos, atividades que eles fizeram no cotidiano de aula, sem interferência de pesquisadores. De acordo com a programação da escola, foram realizadas 3 redações ao longo do ano e, fornecidas cópias para as análises do nosso trabalho. Somam-se a esses dados, a entrevista semiestruturada de cada participante e as observações de aula.

As contribuições desta pesquisa estão diretamente relacionadas com as reflexões de que, o "erro" que o aluno em processo de interlíngua comete, tem um significativo muito maior do que mera avaliação qualitativa, tal como a escola propõe. O "erro" será nosso mediador na procura de melhorias para a educação de surdos, com eles, podemos identificar os desafios que o aluno enfrenta no seu processo de escolarização. As nossas análises vão ao encontro da complexidade da ASL por alunos surdos, apontando possíveis interferências socioculturais e linguísticas, que precisam ser levadas em consideração no momento de escolha das estratégias e metodologias de aprendizagem para alunos em processos de interlíngua.

2 ESCOLA INCLUSIVA E A ESCOLA BILÍNGUE: PERCURSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO

Recentemente a Lei 13.436/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi aprovada. Essa é a legislação mais recente no que se refere à pessoa com deficiência e, como poderíamos esperar, ela não traz muito mais do que as leis anteriores traziam, quanto à acessibilidade e inclusão em sentido geral, mas, quanto à inclusão da pessoa surda, o cenário é diferente e podemos observar, em seu texto, no Capítulo IV, Do Direito à Educação, que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

...

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015).

Entretanto, não só a Lei 13.436/2015 trouxe essa previsão. Um ano antes, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014), com vigência de 2014 - 2024, já trazia a mesma consideração, quanto à educação bilíngue para surdos:

ANEXO METAS E ESTRATÉGIAS

...

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

...

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

Essa legislação constitui uma marca histórica para a educação de surdos, marca das reivindicações da comunidade surda quanto a sua própria educação, sobre como o surdo entende que merece ser ensinado. E, depois de muitos movimentos em todos os estados, municípios e na capital do país - Brasília, a legislação trouxe a “VOZ” do povo para o papel. Pela primeira vez, no Brasil, o surdo pode contribuir politicamente com sua história e marcar

efetivamente seu desejo, quanto ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Mas por que esse fato é importante? Qual a relevância da educação bilíngue para a pessoa surda?

Essas são perguntas fundamentais para quem tem desejo de trabalhar com educação de surdos e as respostas são o alicerce para um trabalho efetivo nessa área, não porque propomos aqui que a educação bilíngue seja a melhor opção para resolver os problemas educacionais da pessoa surda, mas porque é necessário que coloquemos no centro das discussões a vontade e expectativas dessa comunidade. O movimento realizado pela comunidade surda, no desejo de serem ouvidos, foi primordial para lembrar que a pessoa com deficiência precisa ser protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem.

A importância desses momentos de reivindicações proporcionou à pessoa surda mais autonomia e clareza quanto aos seus direitos e deveres. Obviamente, não está tudo resolvido, não podemos considerar que todo histórico de exclusão e segregação foi superado ou extinto. Ainda teremos que presenciar muitos momentos de retrocesso e reivindicações. Tampouco a educação bilíngue pode ser firmada como a opção única de aprendizagem para a pessoa surda. Há muito a se avançar e pesquisar, o caminho é longo até que possamos delinear uma abordagem educativa para a pessoa surda como efetivamente eficaz. Todavia, precisamos admitir que avançamos.

A história da política pública voltada à pessoa com deficiência começa com a propagação da ideia de que as pessoas são iguais e possuem os mesmos direitos, mas esse movimento não foi nacional apenas, foi uma mudança mundial, no sentido de oferecer oportunidades para todos, respeitando as diferenças. No Brasil, começamos a introduzir essa ideia, a partir da Constituição do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, no qual consta, no seu inciso 32 do último título (VIII), que “a instrução primária é garantida a todos os cidadãos.” (SAVIANI, 2010, p. 123).

Obviamente ainda demoraríamos muito tempo para conceituar "todos os cidadãos" de forma adequada, provavelmente ainda não o fizemos, mas isso significa um avanço, conforme se pode observar em Posenato (2002):

Delineia-se o instituto de nacionalidade-cidadania, na história constitucional brasileira do século XIX, como um instrumento ideológico de integração, por meio do qual se busca incutir nos indivíduos o sentimento de membro e de participação a um povo. (POSENATO, 2002, p. 214 apud RI, 2010, p. 9-10).

A partir disso, muitas outras constituições vieram e se foram, mas os documentos internacionais sempre foram nossa mola motriz para as mudanças conceituais, quanto à

educação. Como exemplos, podemos mencionar a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), dentre outros documentos que nos favoreceram na elaboração de documentos nacionais que pudessem garantir a educação “a todos”.

A nossa Constituição de 88, vigente até os dias de hoje, garantiu que pudéssemos dialogar com essas questões de forma mais democrática, o que fortaleceu a elaboração de várias legislações na década de 90, umas vigentes até hoje. Porém, apenas a regulamentação de leis e decretos não garante a escolarização com qualidade desse público, fato esse já apoiado por diversos teóricos. Há uma reflexão interessante de Saviani (2010) sobre o movimento que o poder público faz para oferecer uma inclusão que não inclui. O autor salienta que esse é um fenômeno de mercado, efeito que, com a finalidade de incluir os indivíduos no contexto escolar, mantém essas crianças e jovens excluídos do mercado de trabalho e de uma vida ativa na sociedade. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 442) esclarece que:

A “inclusão excludente”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora a estatística educacional porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização das metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Saviani (2010) justifica essa manobra, ao considerar que o governo, apenas interessado na quantidade de alunos inseridos na escola, coloca em segundo plano a qualidade do ensino-aprendizagem, e mesmo parecendo que existe um interesse em incluir todos na escola, percebemos que a preocupação com a qualidade não é prioridade. Na educação Inclusiva posta para o aluno surdo, isso parece claro, já que, em muitos casos, a presença do aluno surdo na escola parece apenas requerer um intérprete de Libras.

A educação de surdos, desde sempre, passou por bons e maus momentos, sempre no dilema entre a oralização e a língua de sinais. E, por muito tempo, muitas pessoas discutiram a questão sem se preocupar com a opinião dos mais afetados por essas decisões. No Atlas **Congresso de Milão** [de] 1880, publicado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, no Rio de Janeiro, constam as atas das reuniões realizadas entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880. No referido Atlas, podemos encontrar as deliberações daqueles dias, em que se discutiu como seria a escolarização dos surdos, a partir daquela data.

Já existiam estudos e experiências com educação de surdos utilizando sinais e os profissionais que já utilizavam esses sinais, como método de ensino, estavam presentes e defendendo que os surdos aprendiam por essa via. Todavia a deliberação foi:

O Congresso: Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento, Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2011, p.4).

A Comunidade surda, no Brasil, considera que esse tenha sido um marco negativo na educação dos surdos. Antes dele, a língua de sinais era usada nas escolas e em todos os espaços. A partir desse evento, também passamos a usar o método oralista, que tinha como objetivo “normalizar” o surdo, “curá-lo”. Esse fato definiu os rumos da história da educação dos surdos, por muito tempo, e é lembrada por eles como uma fatalidade:

A opção pelo método oral, defendido no Congresso de Milão, repercutiu durante quase um século, sem questionamento algum, e quase acabou completamente com a Libras existente na época. Por meio dela alguns professores já alcançavam sucesso com os alunos surdos. Era ele quem auxiliava no ensino e transmitia informações por meio do canal visual. (LACERDA, 1998 apud RIBEIRO, 2015 p. 52).

Os acontecimentos históricos são importantes para que possamos entender um pouco do “porque” do que vivenciamos na atualidade. O retrocesso vivenciado pela comunidade surda é demonstrado nos estudos das línguas de sinais e toda pesquisa dependente dela está diretamente relacionada ao Congresso de Milão e a todo o processo político de educação, no Brasil.

Não podemos fugir do fato de que somos parte de algo maior e tudo que demorou para acontecer, na área de educação de surdos, foi decorrente de todo um movimento mundial do qual fazemos parte. A Libras teve seu reconhecimento como meio de instrução e comunicação dos surdos apenas em 2002, por meio da Lei 10.436/02, e a regulamentação que garantiu os direitos dos surdos ao uso da língua, sua difusão, o reconhecimento de uma profissão de tradutor e intérprete de Libras e de professor de Libras só se tornou realidade com o Decreto 5.626 de 2005. Ribeiro (2015) afirma que a Libras é considerada a língua natural dos surdos, considerando suas especificidades, já que eles não têm como natural a modalidade oral do português, porque não têm acesso a ela.

Devemos entender também que o percurso escolar do aluno surdo é carregado de falhas e dificuldades, considerando todos os trabalhos já realizados nessa área e as experiências compartilhadas pela própria comunidade surda. Sendo assim, precisamos voltar

os olhos às propostas que deram certo e/ou podem dar certo, para contribuir com a escolarização dos surdos, de forma especial, com foco nos surdos que concluem o ensino médio. A esse respeito, Nascimento (2012, p. 81) salienta que:

É hora de alterar esse cenário. É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de LP para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam aos surdos usufruírem do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso dos surdos, que para ser “igual” é preciso, antes, ser diferente.

Não obstante, imaginar quão longo será o caminho até que se efetive um ensino de português como L2₁ para surdos que consiga atender todas as especificidades da educação ideal, faz-se necessário procurar mecanismos que contribuam para entender como está a escolarização dos surdos, no momento atual. Propor métodos de avaliação que façam jus ao esforço e à dedicação desse público que tem ficado à margem por tempo demais. Todavia, necessitamos entender como acontece o processo de aprendizagem da língua escrita e o tempo cognitivo necessário para que um enunciador escreva bem em segunda língua.

No processo de ensino de língua a enunciação é constitutiva do processo e a todo o momento os sujeitos posicionam-se, enquanto enunciadores, de diversos lugares direcionando seus dizeres para o “já dito” (Faraco, 2009: 59) e instaurando a possibilidade de novos dizeres a partir do dizer inscrito no tempo-espço da enunciação realizada durante a aprendizagem da língua. Desse modo, assim como em todo ato de linguagem cuja arquitetônica sujeito/discurso/texto/espço/tempo sustenta o processo de enunciação, o ensinar e o aprender línguas envolve a apreensão do sistema linguístico para a enunciação e o posicionamento da/na linguagem. (NASCIMENTO, 2012, p. 79).

Entender como o surdo escreve em português, mesmo com toda dificuldade de escolarização, é urgente. Entender como se processa a comunicação escrita em L2 é fundamental, assim como afirma Quadros (1997):

Torna-se relevante mencionar as características próprias da língua escrita. Anderson(1994) 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 esclarecimentos 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. (QUADROS, 1997, p. 98).

A autora ainda salienta que 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). A comunidade surda enfrenta grandes dificuldades para trabalhar o tão desejado e idealizado bilinguismo, considerando que vive entre duas línguas, mas tem acesso restrito a ambas.

É importante considerar a diferença entre o processo de aquisição da língua escrita por indivíduos ouvintes que falam a língua e contam com a escrita e indivíduos surdos que não têm a mesma exposição à representação sonora das letras, das sílabas, das palavras e dos textos escritos (QUADROS, 1997). Muitos estudos conceituados sobre o tema aquisição da linguagem entendem os “erros” como um indicador de que os conhecimentos da LI para a L2 se misturam e podem demonstrar um processo natural entre aquisição da primeira língua e a segunda língua. Com os surdos, esse evento também aparece na escrita do português (L2 da pessoa surda).

A suposição de que os “erros” presentes nos textos feitos por alunos surdos sejam evidências da capacidade da espécie humana para linguagem natural parece plausível. Podemos destacar contribuição de autores que acreditam e defendem essa hipótese, como Quadros (1997):

Segundo Svarttholm (1994), a questão está em comparar esses “erros” não com os “erros” de crianças que adquirem a escrita de sua língua materna, mas com crianças que adquirem a escrita de uma segunda língua. Esses “erros” que têm sido observados pelos profissionais como peculiares a pessoas surdas, na verdade evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua. Assim, é um equívoco associar problemas da expressão escrita com a surdez. (QUADROS, 1997, p. 100).

Quando voltamos o olhar para a aprendizagem dos surdos, percebemos quão cruel pode parecer considerar tudo que o surdo escreve "diferente" como “erro”, já que eles não possuem as mesmas condições de aprendizagem que os ouvintes. Os surdos não estão expostos da mesma forma à língua, não participam da sociedade como os ouvintes participam, e notoriamente, não conhecem o português da mesma forma. Não têm o mesmo *input* linguístico². Mas aparentemente são avaliados pelo sistema educacional da mesma forma.

Os surdos, na maioria das vezes, não recebem as informações como os ouvintes, ficam alheios ao incentivo dos pais quando bebês, às conversas em família, às informações do rádio e da TV, às conversas de ponto de ônibus, dentre outras. Na maioria das vezes, recebem as informações resumidas dos familiares, tornando seu vocabulário bastante restrito. Para

2 *Input* para Chomsky será a experiência linguística pela qual os humanos chegam ao conhecimento da língua (Chomsky, 1975^a, p. 20)

Moura (2015), fica claro que os surdos recebem somente fragmentos de uma língua oral e suas possibilidades de agir no mundo, modificá-lo, constituir-se e ser constituído por ele tornam-se bastante restritas.

A partir do entendimento de que o conhecimento sobre a escrita do surdo adulto se encontra em interlíngua, ou seja, no trânsito entre a língua portuguesa e a língua de sinais, cabe destacar a importância de analisar suas produções, desmistificando que o surdo não consegue escrever em português, mas entendendo que, nessa produção, teremos elementos de Libras e elementos de português, principalmente do estágio inicial da aprendizagem da modalidade escrita do português.

Quadros (1997, p. 85) salienta 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.

Para fazer a interpretação dessas produções escritas de surdos adultos, reforço a necessidade de uma análise gramatical descritiva dos textos selecionados. É preciso entender como o surdo se faz entender, como transmite informações na modalidade escrita do português, e qual sua competência comunicativa. É importante lembrar que, segundo Neder (1992, p. 49 apud TRAVAGLIA, 2006, p. 27),

Tem sido chamada de gramática descritiva, por que faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A gramática seria então "um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método. Essas regras seriam as utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados."

A pesquisa realizada revela-se sobremaneira importante na análise da aprendizagem e na produção escrita de alunos surdos no contexto escolar, entendendo o que o surdo produz na modalidade escrita e que características podemos observar, a partir daí. Percebemos claramente que há uma gama de estudos relacionados ao aprendizado de L2 por alunos surdos, todavia esses estudos, em sua maioria, referem-se e direcionam-se ao ensino fundamental. Propostas como as elencadas neste texto são recentes e merecem estudos estruturados e bem fundamentados acerca de tudo já apresentado nesta investigação.

Faz-se necessário entender esse mundo, esse compartilhamento de culturas; compreender essa questão como uma medida de política pública para a inclusão escolar e social da comunidade surda, como um passo adiante na busca de um perfil profissional do Intérprete de Libras, do professor do ensino superior, do papel dos núcleos de inclusão dos espaços da academia e das respostas aos questionamentos que surgem, no decorrer do percurso educacional do aluno surdo, no ensino superior, e no desempenho de sua função social e profissional, pós-formado.

3 A LIBRAS E OS NÍVEIS DE INTERLÍNGUA

A consciência humana depende de um veículo, algo por onde caminhar e se constituir como material flexível, e a palavra nada mais é que esse tipo de material (BAKHTIN, 2006). O código lingüístico é esse veículo, que transporta a informação em nossa mente, processa e reproduz, de acordo com a nossa própria subjetividade. A língua de sinais é essa língua para os surdos, o mecanismo que propicia que seus falantes possam interagir socialmente e compartilhar conhecimentos. A Língua de Sinais é uma língua natural e como tal, tem suas formas e estruturas bem distintas de outras línguas, e a esse respeito, afirma Fiorin (2005, p. 15) que:

A análise das línguas naturais deve permitir determinar as propriedades estruturais que distinguem a língua natural de outras linguagens. Chomsky acredita que tais propriedades são tão abstratas, complexas e específicas que não poderiam ser aprendidas a partir do nada por uma criança em fase de aquisição da linguagem. Essas propriedades já devem ser “conhecidas” da criança antes de seu contato com qualquer língua natural e devem ser acionadas durante o processo de aquisição da linguagem. Para Chomsky, portanto, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana.

Nesse sentido, é preciso se ater para a realidade das crianças surdas e para a importância de um contato significativo com a Libras, na primeira infância, a fim de ter garantida a aquisição de sua primeira língua. As línguas de sinais não são universais, já que cada país tem sua própria e, como língua oficializada como língua de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil³, a Libras tem sua própria gramática e não tem relação com o português. Possui características regionais e gírias e, assim como toda língua natural, tem regras e características específicas. Em decorrência das mudanças do ambiente e das condições de seus falantes, também muda e aumenta seu vocabulário, como outras línguas vivas.

Com relação a isso, Fiorin (2005, p. 20) afirma que, se “uma língua possui um vocabulário diminuído, significa que os seus falantes não necessitam dessas palavras; caso contrário, ao tomar contato com novas realidades, novas tecnologias, os falantes dessa língua tenderão a criar novos termos”. Esse é o processo em que se encontra a Libras, tendo seu vocabulário ampliado a cada momento que o surdo ganha espaço social e adentra em áreas

3 Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

nunca antes alcançadas. Desse modo, percebemos que a Libras, apesar de representar uma minoria linguística, é língua tão natural quanto outra língua oral-auditiva, está em fase de evolução e de expansão e tem que ser difundida no ambiente escolar, social, familiar, onde esteja o surdo.

O primeiro indício de que as línguas de sinais são línguas legítimas e naturais aparece em estudos que tratam da aquisição de linguagem das crianças e que relacionam o desenvolvimento infantil e o aprendizado da comunicação, considerando esse processo como natural, acontecendo em bebês de poucos meses. Quadros (2004, p. 15) destaca que “todos os estudos mencionados sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas concluíram que esse processo ocorre em período análogo à aquisição de crianças ouvintes”.

A aquisição de linguagem de qualquer criança passa por uma fase fundamental, em que começam os gestos e os balbucios de maneira simultânea, mas nas crianças ouvintes a fase passa, a criança se esquece ou reserva o instinto dos gestos e desenvolve os balbucios, que começam a se tornar imitações de palavras, que vão se aprimorando até se tornarem, de fato, palavras. Com a criança surda, isso acontece um pouco diferente, no sentido de que ela não recebe os estímulos auditivos e então não desenvolve o balbucio, já que não tem referência para desenvolvê-lo e torná-lo palavra, mas, em contrapartida, os gestos evoluem com estímulo e tornam-se imitações de sinais, que evoluem para sinais verdadeiros.

De acordo com Rosa (2010, p. 91), quando falamos de fase fundamental de aprendizagem da língua ou período crítico, percebemos que "um comportamento inato, isto é, biologicamente determinado, precisará de ajuda do ambiente, mas num período de tempo determinado pelo organismo". No tocante à linguagem, para adquirir normalmente uma língua materna, uma criança deverá ser exposta a essa língua, no período inicial de sua vida, período que se encerra, para alguns pesquisadores, por volta dos 6 (PINKER, 1994) ou 7 anos (BLOOM, 1993) e, para outros, por volta da puberdade (LENNEBERG, 1967). A ausência de exposição a uma língua, nesse período, terá consequências graves para o indivíduo, sem paralelo, na ausência de experiência linguística em outra fase da vida.

Não obstante, uma questão fundamental é que a criança tem, em sua essência, o gesto, o modo de usar as mãos, que não é explorado e se perde. Quando, em crianças surdas, há estimulação precoce, esses instintos são desenvolvidos e, à maneira de imitar e reproduzir o que é passado, faz com que a criança surda desenvolva a língua de sinais, da mesma maneira que uma criança ouvinte desenvolve a fala.

Os dados dessas pesquisas apresentam um desenvolvimento paralelo entre o balbucio oral e o 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. É por isso que os estudos afirmavam que “as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. 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.” (QUADROS, 2004, p. 56).

Desse modo, podemos afirmar que os bebês surdos desenvolvem a língua de sinais de maneira igual ao desenvolvimento da língua oral pelos bebês ouvintes. Durante todo o processo de aquisição de linguagem, as crianças surdas, devidamente estimuladas, apresentam as mesmas fases de aquisição de linguagem e demonstram as mesmas capacidades de aprender e produzir significados e associações.

Vale mencionar o trabalho apresentado por Rodrigues (1993), em que o autor apresenta uma reflexão sobre a língua de sinais e sua aquisição por crianças surdas. Ele faz sua análise, de um ponto de vista biológico (como o autor vê a necessidade de pontuar), e chega às seguintes conclusões:

- a) se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado, por meio de pesquisas), então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível);
- c) se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado; e
- d) se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, ao invés da língua de sinais. (RODRIGUES, 1993 apud QUADROS, 2004, p. 63).

De acordo com as conclusões de Rodrigues (1993), apresentada acima, a Libras é uma língua natural das pessoas surdas, é o meio de comunicação que proporciona a essas pessoas uma qualidade de comunicação e de vida que as línguas orais não contemplariam. Esse ideal, na maioria das vezes, não acontece e este é o maior motivo do atraso no desenvolvimento das pessoas surdas, já que não tem uma comunicação efetiva, não aprendem outros conteúdos, ou aprendem com muita dificuldade e em tempo tardio.

A comunicação é peça fundamental na vida dos seres humanos, pois nós somos o que somos graças à fala, conseguimos passar os conhecimentos de geração em geração por meio da linguagem, e com toda essa importância considera-se que não deve ser privilégio de

alguns, mas direito de todos. Para compreendermos melhor como se torna complexa a relação entre a aquisição da primeira e da segunda língua pelos surdos, precisamos entender como são as duas línguas com as quais esses indivíduos se deparam.

Libras é uma língua visual-espacial, ou seja, utiliza como canal de interação, receptor da informação os olhos e, como canal de sua propagação, um conjunto que soma mãos em movimento, espaço e expressões. As unidades mínimas (também chamadas de parâmetros) necessárias para a formação dos sinais (que correspondem às palavras em língua portuguesa) são cinco: Configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação/direcionamento e expressão facial e/ou corporal. São regras que classificam e diferenciam sinais de gestos aleatórios.

Sua semelhança com outras línguas é que ela é formada por estruturas mínimas que resultam em unidades mais complexas e tem todos os níveis linguísticos esperados para uma língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (FELIPE, 2007). É relevante salientar que, em Libras, os referentes associados à localização no espaço são estabelecidos pelo sinalizador, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso (QUADROS; KARNOPP, 2004). Estas são características que possibilitam à Libras diálogos complexos, contação de histórias, declamação de poesias e relacionamento de coisas abstratas.

De acordo com Fiorin (2005), cabe à fonologia o estudo dos sistemas abstratos, tanto das regras universais como aquelas que caracterizam as diferentes línguas. Também podemos relacionar as observações de Quadros e Karnopp (2004), quando relatam que a primeira tarefa da fonologia para a língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais e acrescentam que a segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico.

São facilmente identificadas, em sinais como APRENDER e SÁBADO, as unidades mínimas distintivas em Libras, assim como uma unidade mínima diferencia totalmente uma palavra em português como *pata* e *bata*. Desse modo, a fonologia em Libras configura-se pelos cinco parâmetros e são facilmente identificados quando analisamos essas unidades mínimas distintivas para a formação do sinal. Também temos o alfabeto manual (datilologia), mas a soletração de palavras não faz parte da Libras, o empréstimo linguístico do português para a Libras é encontrado em alguns momentos.

Acontece em Libras, assim como em outras línguas, a formação de sinais em LIBRAS

que utilizam letras do alfabeto manual, da mesma forma que ocorre, em português, com a palavra palavra *design* ou *hot dog*. Em Libras, vamos nos deparar com sinais como SOL ou NUNCA, que utilizam o alfabeto manual para formar o sinal. Na formação do sinal NUNCA, são utilizadas as letras N e U do alfabeto manual ou datilologia, o que caracteriza o empréstimo linguístico do português para a Libras.

Observamos a utilização de classificadores, os quais constituem recursos utilizados para caracterizar a ação de alguns verbos e demonstração de alguns substantivos icônicos, em Libras. Os classificadores são utilizados na comunicação formal e informal, todavia são muito utilizados para contação de histórias e poesias e podem ser identificados mais facilmente. Para Rosa (2005), “os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precede, podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo” (ROSA, 2005, p. 41). Portanto, os classificadores são marcadores de concordância de PESSOA, ANIMAL e COISA.

Considerando que a morfologia é a área da lingüística que estuda as formas das palavras (FIORIN, 2005) e que as palavras ou sinais podem derivar de construções anteriores, identificamos e destacamos derivações de sinais como CADEIRA e SENTAR. Podemos ainda citar aspectos de flexão e derivação, a incorporação de sinais, diferenciação entre verbo e substantivo, além de outros para entendermos a morfologia da Libras.

Já a sintaxe constitui a área da lingüística primordial para a análise gramatical de uma língua e mais que isso, é a área da lingüística que estuda a estrutura das sentenças. Os princípios envolvidos na estruturação das sentenças de nossa língua relacionam-se com nossa competência (FIORIN, 2005). É uma parte da gramática que não pode ser esquecida, pois configura características fundamentais da língua em questão.

Fiorin (2005) considera que o falante de qualquer língua natural tem um conhecimento inato sobre como os itens lexicais de sua língua se organizam para formar expressões mais e mais complexas, até chegar ao nível da sentença. Vamos observar que, como em qualquer língua natural, a Libras também apresenta suas particularidades lingüísticas relacionadas aos estudos sintáticos. As estruturas das sentenças em Libras também possuem suas particularidades, assim como nos informa Ribeiro (2010, p. 12):

A ordem da sentença ou da frase na Libras oferece uma certa flexibilidade. A construção SVO (sujeito-verbo-objeto) é comum, mas a maioria das construções segue, em geral, a ordem SOB (sujeito-objeto-verbo) em oposição aos ouvintes que falam o português e seguem a ordem SVO. Os surdos partem do genérico para o específico, seguindo a ordem que utilizam ao se comunicarem por sinais. Exemplo: SVO: Ele vê televisão. (Sujeito=Ele; Verbo=ver;

Objeto=televisão)SOV: ELE, TELEVISÃO VER. (Sujeito=Ele; Objeto=televisão; Verbo=ver)OSV: TELEVISÃO, ELE VER. (Objeto=televisão; Sujeito=ele; Verbo=ver).

Quanto à concordância, vemos os casos de verbos direcionais e não-direcionais, representados por verbos que concordam com a pessoa que sofre a ação (QUADROS; KARNOPP, 2004). Desse modo, veremos com clareza a manifestação desses aspectos, em formas flexionadas. Diferente do verbo direcional, como no caso em que os verbos AJUDAR e RESPONDER mudam o parâmetro “direcionamento” dependendo de quem recebe a ajuda _ AJUDAR-ME (direcionamento: do espaço neutro para o próprio corpo) e AJUDAR-TE (direcionamento: do corpo para o espaço neutro), em verbos não-direcionais o sinal não muda em nada e usasse os pronomes correspondentes: EU ACORDAR, VOCÊ CONHECER, NÓS ACORDAR, ELES CONHECER.

Assim, podemos definir a Libras como uma língua com regras e contextos específicos, próprios das línguas de sinais, e dessa forma, a sua estrutura depende de detalhes fundamentais, que valorizam o diálogo e tornam esta comunicação visual eficiente e verdadeira. Podemos observar, em Rosa (2005), a entonação e a utilização das expressões como peça fundamental para a compreensão do enunciado, assim como a entonação de voz é para as línguas orais:

As línguas de sinais utilizam as expressões faciais e corporais para estabelecer tipos de frases, como as entonações na língua portuguesa; por isso, para perceber se uma frase em Libras está em forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa, precisa-se estar atento às expressões faciais e corporais que se realizam simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase. (ROSA, 2005, p. 49).

As expressões faciais e corporais em língua de sinais é parte integrante da língua e têm peso igual à configuração de mão ou outro parâmetro. Fazem parte da frase e enriquecem o diálogo. As, hoje denominadas, Expressões Não Manuais – ENM, podem ter configuração de aspectos morfológicos ou sintáticos.

Não obstante, uma estruturação muito discutida em Libras é a Topicalização das frases, fenômeno que ocorre quando o usuário precisa destacar algo, no seu discurso, e por isso, apresentam-no com ênfase⁴ e aparentemente alguns autores já classificam como uma estrutura comum nas sentenças em Libras, quando relatam que a topicalização ocorre com tanta frequência que podemos considerar que esse fenômeno seja preferível pelas pessoas

4 A topicalização acontece nas estruturas frasais em Libras, como exemplo podemos trazer a frase da seguinte forma: RATO, O GATO COMEU – em português a frase apareceria em um diálogo como: O gato comeu o rato. Todavia, para um contexto visual a frase topicalizada demonstra sentido.

surdas, ao estruturarem suas frases em Libras (NUNES, 2015). A partir dessas considerações, vemos quão impactante torna-se uma escolarização, que não favorece um aprendizado efetivo, relacionando a aquisição de suas L1 e L2.

A realidade das pessoas surdas acaba sendo bem diferente do desejado. Imersos, em grande maioria, em famílias ouvintes, o surdo acaba não adquirindo nem uma língua nem outra. Não aprende a língua de sinais por decisão da família em tentar uma "normalização", que, na maioria das vezes, não acontece, mas também não aprende a língua oral, por clara impossibilidade para isso. Estudos revelam que mais de 90% das crianças surdas nascem no seio de famílias ouvintes, e, na maioria das vezes, são encaradas com um misto de sentimentos negativos. (BEHARES, 1999).

Reconhecemos, entre os surdos adultos, a satisfação de se comunicar por meio de uma língua visual-espacial, não só como a solução e/ou compensação para a deficiência, mas como uma condição, um estilo, uma cultura, uma identidade. A Libras não só é uma língua natural, como é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, já que a comunicação é um fator importante no progresso intelectual da pessoa e tem que ser inserida na vida da criança o mais cedo possível, já que ela pode adquirir uma língua o quanto antes.

Isso nos revela que a oralização não corresponde a uma maneira adequada de aprendizado, já que a linguagem não é simplesmente "falar". É um processo de desenvolvimento cognitivo que estimula o uso e o aperfeiçoamento do raciocínio humano e se transforma em ferramenta de troca de informações. Desse modo, deve configurar uma comunicação efetiva e não simples repetição e memorização de palavras orais. As línguas de sinais contemplam uma comunicação possível e é necessária para a interação e escolarização da pessoa surda.

3.1 A INTERLÍNGUA E A APRENDIZAGEM DE L2 PARA SURDOS

Cabe antes destacar que as terminologias "aprendizagem" e "aquisição" são consideradas como diferentes para diversos autores. Selinker e Gass (2008) relatam que a aprendizagem trata-se de um processo consciente da segunda língua, o que compreenderia conhecer suas regras e gramática, e a aquisição se dá de forma a gerar enunciados que se centralizam em produção da mensagem, não sua forma simplesmente. Para Selinker e Gass (2008, p. 242):

The acquired system is used to produce language. The acquisition system generates utterances because, in producing language, learners focus on meaning, not on form. The learned system serves as an “inspector” of the acquired system. It checks to ensure the correctness of the utterance against the knowledge in the learned system⁵.

Não só Selinker e Gass, mas outros autores consideram essa diferenciação, salientando que aquisição de uma língua estaria ligada ao processo inconsciente para domínio de língua, enquanto que a aprendizagem estaria direcionada a um processo consciente de conhecimento da língua (MOTA, 2008). Mas, assim como a própria autora relata, distinguir esses dois termos parece mais complexo do que se imagina, considerando que seja um desafio demasiado complexo demonstrar se um processo seja consciente ou inconsciente por parte do aprendiz (MOTA, 2008).

Para nosso trabalho, considerando essa diferenciação que Selinker e Gass fazem, adotaremos "Aquisição de Segunda Língua (ASL)" por alunos surdos, considerando que esses alunos estão imersos na comunidade ouvinte que utiliza o português como língua oficial. Dessa forma, consideramos, como já citado anteriormente, que o surdo é um sujeito entre-línguas-culturas, ou seja, sujeito bilíngue e, concordando com Selinker e Gass, está imerso na comunidade que fala sua segunda língua, mesmo que existam dificuldades de acesso a essa língua.

Para esse estudo, faz-se necessário entender o que é Aquisição de Segunda Língua (ASL) e Interlíngua (IL), conceitos chave para compreender as dificuldades que o aluno surdo tende a enfrentar na escola regular. A aquisição de Segunda Língua ou ASL se refere ao estudo de como se dá a aquisição de segunda língua pelos indivíduos. Trata-se do que não é aprendido.

É o estudo que se refere ao porquê de a maioria das pessoas que aprendem uma segunda língua não atingirem o mesmo grau de conhecimento e proficiência, em uma segunda língua (L2), como podem ser na sua língua nativa (L1) (SELINKER; GASS, 2008). Destacamos ainda que, por segunda língua, adotaremos o conceito oferecido por Mota (2008), que será segunda língua quando essa tiver “um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido.” (MOTA, 2008, p. 15).

Outros autores trazem conceitos que corroboram a definição de Larry Selinker. Um

⁵ O sistema adquirido é usado para produzir linguagem. O sistema de aquisição gera enunciados porque, ao produzir a linguagem, os alunos se concentram no significado, não na forma. O sistema aprendido serve como um "inspetor" do sistema adquirido. Ele verifica para garantir a correção da expressão contra o conhecimento no sistema. (Tradução nossa)

deles, com publicação mais recente, é Ferreira (2016), segundo o qual, trata-se de uma conceituação de interlíngua que se concentra na origem do termo, salientando que:

Em 1972, o Larry Selinker criou o termo 'interlíngua - IL', que se refere a "um estágio intermediário de um aluno que pretende adquirir uma segunda língua", ou seja, "o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua". Esse termo inclui a interferência da língua materna, já que é importante distinguir como se manifesta na interlíngua durante o processo de aquisição (FERREIRA, 2016, p. 28).

Não só ele, mas vários outros pesquisadores têm utilizado as reflexões de Selinker para conceituar Interlíngua em seus estudos, como é o caso também de Rojas (2006), mencionando inclusive outros autores que o antecederam. O autor conceitua interlíngua e cita principalmente Selinker e Chomsky, que trataram de GU profundamente, e propõe uma relação com a aquisição de L2. Relata a proposição de Selinker sobre “a existência de uma estrutura linguística latente, que seria a responsável por justificar questões como o fato de algumas pessoas terem mais sucesso no aprendizado de segunda língua que outras” (ROJAS, 2006, p. 15).

Rojas (2006) destaca que, toda vez que um aprendiz tenta produzir uma sentença na língua alvo, ele utiliza-se de uma *estrutura psicológica latente*. A língua que se realiza não é idêntica à língua que um falante nativo produziria para mesma finalidade comunicativa. E afirma que “por essa razão, Selinker propõe a existência de um sistema linguístico separado, que chamou de interlíngua (IL).” (ROJAS, 2006, p. 15).

Os estudos tendem a dizer que parte dos processos de ASL está ligada a algo inato, mas diferentemente da aquisição da primeira língua, está relacionada a algo, que no seu entendimento, necessita de mais detalhes e explicações, quanto à natureza dos processos psicológicos básicos. Para Rojas (2006, p. 15):

Selinker (1972:224) fala de "unidades psicológicas" responsáveis pelas "relações interlinguais" (i. e., relação entre L1, a IL e a L2) que ocorreriam na *estrutura psicológicas latente* do aprendiz. Estas unidades não teriam caráter apenas linguísticos, mas um caráter psicológico geral, ou seja, lá ocorreriam relações de toda a natureza. A interlíngua seria, numa possível interpretação conexionista, caracterizada como unidades psicológicas emergentes na constante busca, por parte do aprendiz, de sentido/significado no uso da L2.

Sendo assim, não seria inatismo, "mas um mecanismo biológico que atravessa várias etapas de maturidade, e que pode ser considerado como a contrapartida biológica da gramática universal" (ZACZEK, 2012, p. 14). Entender o conceito de interlíngua é primordial

para os estudos de ensino aprendizagem de português para alunos surdos. Cabe destacar que aprender ou adquirir uma segunda língua não se resume a memorização de regras. Isso pode ser observado com Selinker e Gass (2008, p. 3):

It would be counterproductive to base language-teaching methodologies on something other than an understanding of how language learning does and does not take place. To give an example, some language-teaching methodologies are based exclusively on rule memorization and translation exercises. That is, a student in a language class is expected to memorize rules and then translate sentences from the native language to the language being learned and vice-versa. However, studies in second language acquisition have made language teachers and curriculum designers aware that language learning consists of more than rule memorization.⁶

Considerar que o aluno de segunda língua não utilizará a língua, no caso em questão, não escreverá como um nativo, é um passo libertador. Essas reflexões contribuem para minimizar os impactos gerados pelos “fracassos” dos alunos e ajudá-los a superar suas deficiências de aprendizagem a partir do real.

Zaczek (2012, p. 21) traz considerações importantes a esse respeito, salientando que “a preocupação com os erros na aprendizagem é muito grande” e afirma que “professores e pesquisadores sempre apresentam erros mais comuns contrastando entre a língua materna e a língua estudada”. Esse conceito é chamado de Análise Contrastiva. Selinker e Gass (2008) vão trazer um outro conceito, também muito utilizado nessa área, que se trata da Transferência, onde consta que há uma aplicação de regras da língua materna na língua estrangeira, ou segunda língua.

Esses são fatores que contribuem no modo como o aluno vai escrever em segunda língua, e muitos outros fatores são relacionados na teoria que podem justificar as escolhas que os alunos fazem no momento de usar a língua que estão aprendendo, seja L2, L3 ou outra. Outro conceito importante para esse estudo é o de fossilização, que será o mecanismo por meio do qual o falante conserva na sua interlíngua certos aspectos da sua língua materna relativamente a uma determinada língua-alvo (ZACZEK, 2012). Para Selinker e Gass (2008), a interlíngua se constitui em uma linguagem produzida por um falante não nativo de uma língua. Refere-se ao conhecimento sistemático subjacente à produção de aprendizagens.

⁶ Seria contraproducente basear metodologias de ensino de línguas em algo diferente de uma compreensão de como a aprendizagem de línguas acontece ou não. Para dar um exemplo, algumas metodologias de ensino de línguas baseiam-se exclusivamente em memorização de regras e exercícios de tradução. Isto é, espera-se que um aluno, em uma aula de idioma, memorize regras e depois traduza frases da língua nativa para a língua que está sendo aprendida e vice versa. No entanto, estudos em aquisição de segunda língua fizeram professores de línguas e designers de currículo conscientes de que a aprendizagem de línguas consiste em mais que memorização de regras. (Tradução nossa)

Parece acontecer que um ou outro traço de fossilização tende a permanecer, independentemente do nível de proficiência do aprendiz, e que algumas características, mesmo sendo trabalhadas, tendem a ocorrer por alguma razão. Para Selinker e Gass (2008), o conceito de fossilização é o cerne para o conceito de interlíngua, sendo o que geralmente se refere à cessação da aprendizagem. Zaczek (2012) considera que a fossilização proposta por Selinker é um dos pontos mais importantes e afirma ainda que, para o autor citado, a proficiência de um aprendente de segunda língua adulto nunca será como a de um falante nativo.

E define ainda o termo “estabilidade”, como sendo algo que pode ser modificado no nível de interlíngua do falante, enquanto que a fossilização seria algo imutável. Os "erros" realizados na interlíngua tendem a fossilizar por diversas razões, mas muitas vezes decorrem do ensino equivocado ou da não correção de um "erro", passando a torná-lo um acerto para o aprendente. Diversas são as possibilidades de interferência na IL que podem ocasionar a fossilização, mas o que fundamentalmente se propõe é que “o falante de uma língua materna tende a conservar na sua interlíngua formas erradas em relação à língua alvo” (SELINKER, 1972 apud ZACZEK, 2012, p. 26).

Essa compreensão é fundamental para as análises da escrita do aluno surdo, fundamentalmente para que não façamos uma interpretação equivocada do desenvolvimento educacional desses jovens. Importante mencionar ainda que, são diversas as interferências que podem interferir no nível maior ou menor de interlíngua com o qual o aluno escreve, fatores esses que são muitas vezes desconsiderados no ambiente de sala de aula.

Ribeiro (2015, p. 23) descreve os fatores importantes de aquisição da linguagem e quão fundamental é a comunicação para a socialização do indivíduo e afirma que “não basta ensinar os alunos como decodificar sinais gráficos, é preciso ensiná-los a forma escrita: para quem ou o que eu estou escrevendo?”, sendo que, para a educação, esse é o maior desafio, o entendimento de como é o universo do surdo e suas diferenças em relação ao dos ouvintes. Rojas (2006, p. 16) afirma que:

Para Selinker (1972), são diversas as razões pelas quais os erros ocorrem, podendo ser a pobreza de dados concedidos em sala de aula (input) no caso da aprendizagem formal. Neste caso, os dados da língua-alvo não são suficientemente claros, ou foram adquiridos sem a necessária informação referencial que permite construir plenamente o conhecimento correto. Por outro lado, a falta de adequação dos materiais didáticos e da própria metodologia obriga muitas vezes o aprendiz a produzir estruturas para as quais ainda não está preparado.

Nesse sentido, precisamos nos atentar para vários fatores que possam interferir na

evolução da ASL, principalmente se pensarmos nesses alunos surdos, que chegam ao ensino fundamental com falhas educacionais nas duas línguas, L1 e L2. Prova disso está registrada quando Silva (2001, p. 37) destaca que "não existe uma psicologia específica para os casos de deficiência e sim particularidades no desenvolvimento educacional desses sujeitos", mostrando que as falhas de aprendizagem não estão na deficiência, mas nas estratégias de ensino dedicadas às pessoas com deficiência. E alerta:

Muitos pesquisadores já registraram que não se pode ser ingênuo em relação ao aluno surdo, considerando a Língua de Sinais como solução para os problemas que encontramos em sala de aula. Portanto, dentro dessa lógica, é necessário assumir uma dimensão sociopolítico-antropológico na educação dos surdos, entendendo que a Libras não seja apenas tolerada e a fala não seja seu objetivo principal na instituição escolar. (SILVA, 2001, p. 37).

Sendo assim, salientamos que, muitos conceitos relacionados às questões de interlíngua ainda são necessários para entender como o aluno surdo escreve em português. Acredita-se que, até o fim desta pesquisa, ainda serão fundamentais várias discussões acerca da análise do que é "erro" e de fatores que favoreçam a fossilização no processo de interlíngua de alunos surdos, e mais importante, que medidas podemos apontar como possíveis soluções para minimizar essas ocorrências na escrita do aluno surdo.

Outro ponto importante para se destacar relaciona-se às considerações de autores a respeito das diferenças encontradas na ASL de crianças e de adultos. Alguns afirmam que alguns fatores sejam inerentes a interlíngua de adultos, não ser identificados nas crianças e vice-versa. Selinker e Gass (2008) afirma que nem a proposta de imitação, nem de reforço podem explicar, de forma significativa, o comportamento das crianças as quais fazem generalizações e testam a língua, utilizando-se dela de forma singular.

Para o autor, devemos nos ater ao fato de que a criança pode aprender uma segunda língua de forma simultânea à língua materna ou não e isso interferiria em como se apresentaria sua interlíngua. E relata, ainda:

As to be expected, more recent empirical work has shown that the picture is even more complex. Rocca (2007) presents evidence that, like first language learners and unlike adult second language learners, child language learners display morphological sensitivity. However, like adult second language learners and unlike first language learners, child second language learners are influenced by language transfer, where language transfer can involve grammatical lexical prototypical links. These studies, which are only the tip of the iceberg, show that the view “the earlier, the better” cannot be taken as an absolute. (SELINKER; GASS, 2008, p. 124).⁷

O autor deixa claro que a ideia de que "quanto antes melhor" na ASL não é necessariamente algo verdadeiro, na realidade o que ele percebe é que entre crianças e adultos há níveis de interlíngua que se manifestarão de formas diferentes, em elementos linguísticos distintos.

Em seus estudos Selinker e Gass (2008) salientam que as crianças utilizam-se da inatividade da língua, inerente ao ser humano, fazendo progressos na ASL que são semelhantes entre elas, independente da L1 ou da L2. Nesse sentido, deixa transparecer que, se a uma similaridade na interlíngua das crianças na ASL, podemos pensar em estratégias que possam beneficiar a todas elas. Para os adultos, seriam afetados outros elementos da interlíngua, que levariam em consideração diversos fatores de interferência. Prova disto é quando Mota (2008, p. 32), afirma que:

É importante ainda ressaltar que o Modelo Declarativo/Procedimental também postula que a aprendizagem da L2 por adultos mais velhos vai ser diferente da aprendizagem da L2 por adultos mais novos.

Com isso, a autora afirma que aprendizes adultos mais velhos terão grandes dificuldades, algo que aprendizes adultos mais novos não terão (MOTA, 2008, p. 33). Isso demonstra que adultos e crianças terão processos de ASL diferentes e motivados por fatores distintos. Selinker e Gass afirmam ainda que:

There it was shown that strategies of language transfer, simplification, and overgeneralization of target language rules affected the second language production of the 7- to 8-year-old children in the French immersion program studied. It was hypothesized that what made a crucial difference to the cognitive processes of the children involved were these things in which the L2 was being learned. Learner systems did not develop (and possibly even fossilized) in settings where there was

⁷ Como seria de se esperar, um trabalho mais recente mostrou que a imagem é ainda mais complexa. Rocca (2007) apresenta evidências de que, como aprendizes de primeira língua e, ao contrário dos aprendizes adultos de segunda língua, as crianças aprendizes de uma língua apresentam sensibilidade morfológica. Entretanto, como aprendizes adultos de segunda língua e diferente de aprendizes de primeira língua, as crianças aprendizes de segunda língua são influenciadas por transferência linguística, em que a transferência linguística pode envolver ligações gramaticais lexicais prototípicas. Esses estudos, que são apenas a ponta do iceberg, mostram que a visão de “quanto mais cedo, melhor” não pode ser tomada como absoluta. (Tradução nossa)

an *absence* of native-speaking peers of the target language. Thus, the quality of the input to the learner was seen as a central variable in second language outcome. (SELINKER; GASS, 2008, p. 123).⁸

Essas considerações nos mostram que diversas questões precisam ser consideradas para que possamos trabalhar a ASL por surdos. No caso de surdos que estão inseridos em escolas regulares de ensino isso se torna um grande desafio, principalmente por eles estarem inseridos em um processo de ensino-aprendizagem de L1 e não de L2 como seria o desejado.

8 Já se mostrou que as estratégias de transferência de linguagem, simplificação e supergeneralização e supergeneralização das regras da língua alvo afetaram a produção de segunda língua das crianças de 7 a 8 anos de idade, no programa de imersão em francês. Hipotetizou-se que o que teria feito uma diferença crucial nos processos cognitivos das crianças envolvidas foram os aspectos em que a L2 estava sendo aprendida. Sistemas de Aprendizagem não se desenvolveram (e possivelmente até se fossilizaram) em ambientes onde havia uma ausência de pares nativos da língua alvo. Assim, a qualidade do *input* para o aprendiz foi vista como uma variável central no resultado da segunda língua. (Tradução nossa)

4 PRODUÇÃO ESCRITA DO SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA: A ESCRITA E A INTERLÍNGUA

Os estudos sobre o processo de aprendizagem da escrita podem contribuir muito para o entendimento da complexidade da problemática tratada nestas páginas, já que, por si só, a escrita é uma ferramenta de difícil compreensão para o homem. Somando-se a isso as complexidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, tal como o concebemos na atualidade, mostram-se verdadeiramente um desafio. Quando consideramos os fatores ligados diretamente à escrita, não podemos deixar de considerar as reflexões de Èmile Benveniste, em especial, sua última contribuição para a linguística, suas "Últimas Aulas do Collège de France (1968-1969).

No curso, o autor faz uma introdução à temática relacionada à semiótica e à semântica e a como a língua "significa". Faz alusão à expressão "o semiótico e o semântico", diferenciando-o do termo no feminino. Cabe lembrar que a língua traz na sua essência o caráter semiótico, como signo linguístico, e o significado, o sentido, o semântico, algo próprio do falante, do momento de fala. No decorrer de sua obra, começa a tratar da escrita, trazendo à baila parte da história da escrita, da origem, para assim, refletir sobre o que é escrever. Para Benveniste (2014, p. 130),

Toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversação da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil.

Escrever é um ato complexo que exige esforço e dedicação, um processo que exigiria muito mais do que hoje podemos contar para sua aquisição. Ainda precisamos considerar que o indivíduo precisa ser consciente e coloca em ação a "língua" quando fala, e que mesmo que todos tenham suas particularidades ao falar, usamos necessariamente a mesma língua (BENVENISTE, 2014). Continuando, é importante compreender que

A abstração consiste, então, em se desprender dessa riqueza "contextual", que, para o falante, é essencial. Ele deve falar de coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidade de falar delas, enquanto, para ele, são realidades vivas. (BENVENISTE, 2014, p.131).

Ou seja, enquanto falamos, estamos inseridos no meio do acontecimento em que falamos e nos apoiamos em recursos próprios do momento da fala. Mas quando escrevemos,

estamos fora desse contexto ao qual recorreremos, na fala, precisamos registrar uma intenção, por escrito, que não necessariamente será “lida” nos mesmos contextos e precisamos nos fazer compreender e cumprir o objetivo da mensagem.

Além disso, percebemos que a escrita pode não estar ligada à fala como poderíamos pensar, e o trabalho parece ser independente. Para Benveniste “não há somente a existência de palavras individuais, recorrentes; o que está em questão é a relação entre o que escrevemos e o que pensamos (BENVENISTE, 2014, p. 131).”. Nesse sentido, podemos entender que a escrita, para Benveniste não seria uma representação da fala, mas assim como a fala, uma representação do pensamento, de uma “linguagem interior”:

A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da "língua" para assimilar o mecanismo da conversão em escrito (BENVENISTE, 2014, p. 132).

Considerando ainda a história da criação da escrita e/ou da sua necessidade de criação, o autor relata que

Quando o homem primitivo "representa" desenhando um animal ou uma cena, ele a escreve. Sua "escrita" reproduz então a própria cena, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua, porque para ele a língua não existe enquanto "signo". A língua é, ela própria, criação. Pode-se, então, dizer que a "escrita" começa a ser "signo da realidade" ou da "ideia", sendo *paralela* à língua, mas não seu *decalque*. (BENVENISTE, 2014, p.137).

Obviamente, para aqueles indivíduos, os desenhos representavam mensagens configuradas de maneira bem distinta de como o fazemos hoje. Atualmente nos apropriamos da "língua escrita", que Èmile Benveniste também diferencia do termo "escrita", alegando que são coisas distintas. Todavia, não podemos negar que escrever, ainda hoje, constitui exercício de extrema complexidade.

Se no início das civilizações, não poderíamos ver "correspondência direta entre a língua e a escrita", na atualidade conseguimos entender que “a escrita foi sempre e por toda parte o instrumento que permitiu à língua semiotizar a si mesma” (BENVENISTE, 2014, p. 58). Foi por meio da necessidade de registrar algo, que outra pessoa, qualquer pessoa, em qualquer época, conhecendo a mesma língua, podia entender. E, para encerrar suas reflexões o autor confirma a importância da relação entre a leitura e a escrita.

"Ler" e "Escrever" são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra. (BENVENISTE, 2014, p. 180).

Importante também é compreender como entendemos o conceito de texto e seus propósitos socioculturais. Precisamos compreender o que efetivamente concebemos como texto. Para Koch (1995, p. 22):

Podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

Concordamos que o texto é mais que apenas letras no papel e até parece obvio isso, mas precisamos refletir fielmente sobre essas teorizações, para que, ao trabalhar a educação de surdos, possamos pensar todo o processo complexo anterior à produção que esses alunos realizam. O resultado final de um texto, o produto acabado, dependeu de uma série de realizações, cognitivas e sociais, que serão as responsáveis pelo que o professor analisará em sala de aula, um conjunto de eventos que, quando mal entendido pelo profissional, ocasiona a devolutiva negativa, materializada na nota do aluno.

Há uma crítica de Silva (2001) em relação às escolhas que a escola e os professores fazem, no ambiente escolar, valorizando e aplicando mais exercícios voltados para a metalinguagem que para atividades linguísticas ou epilinguísticas, o que favorece apenas um trabalho com conceitos e regras, em detrimento de um estudo com foco no emprego dos elementos linguísticos e seus efeitos de sentido. A autora argumenta que:

A partir de uma visão desse tipo de prática pedagógica, o ensino da língua (escrita) para surdos não deveria estar desvinculada do uso da linguagem. Os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) poderiam constituir um momento de produção e significação, tornando o indivíduo imbuído do fenômeno social da interação. Nessa lógica, estariam presentes as condições de produção e significação, de representação do interlocutor, e o valor social da linguagem. (SILVA, 2001, p. 41).

Defende também que a dificuldade primeira do surdo está na aquisição da língua, e que isso diferencia surdos e ouvintes, dentro do ambiente escolar. Que a dificuldade dos surdos, nas diferentes disciplinas, está em não possuir uma língua oral ou de sinais, e que isso tem trazido os grandes desafios na sua escolarização.

Também ressalta que o modo como a educação é posta em sala de aula, o "engessamento institucional", e as percepções errôneas sobre a Libras e seu papel na

educação, favorecem esse quadro de fracasso escolar. Lembra ainda que a língua de sinais tem que ser considerada como diferença e não como compensação da deficiência. Cultura e identidade precisam ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma obra, Silva (2001) também salienta que existem diferenças significativas entre fala e a escrita, que escrever não é traduzir a fala em sinais gráficos. Diz: “a linguagem escrita tem suas próprias regras e os recursos da linguagem necessitam ser revistos para garantir seu desenvolvimento (SILVA, 2001, p. 45)”. Não obstante, Moura (2015) afirma que o fracasso do aluno não pode ser visto como incompetência ou decorrente da surdez, quando na realidade esses problemas são decorrentes da não aquisição de uma língua natural.

A autora aponta também as dificuldades que o surdo encontra na construção do conhecimento e aprendizagem de leitura e escrita, já que, assim como em contrapartida às práticas acima descritas, Fulgêncio e Liberato (2003 apud MOURA 2015, p. 54) entendem que para o “exercício da leitura é necessário, além do conhecimento da língua em que o texto está escrito, também conhecimentos sobre o assunto do texto, provenientes de construções mediadas pela linguagem e pela cultura, que permitem dar sentido para o que se lê”.

Moura ressalta ainda que

CORACINI (2002, p. 18), ao analisar a leitura nas aulas de língua materna e estrangeira, critica o fato de que os textos nem sempre são trabalhados com intuito de produzir "efeitos de sentido no leitor". Conforme mencionado, esses sentidos serão construídos pela criança surda por meio da Língua de Sinais, e SVARTHOLM (1998) ressalta que esse trabalho com textos exige do professor não só proficiência na língua e capacidade de explorar adequadamente as características dos textos propostos, mas também habilidade para traduzir de uma língua oral-auditiva para outra, espaço-visual e vice-versa. (MOURA, 2015, p. 55).

Nesse sentido, a autora afirma que o professor, no intuito de contribuir para autonomia do aluno no processo de leitura e escrita, precisa explorar o significado. Também retoma a afirmação de que o aluno surdo precisa ter como primeira língua a Libras e apresenta algumas considerações quanto ao modo de ensinar, reafirmando que o aluno precisa tornar-se um leitor ativo, ser crítico, saber refletir e compartilhar significados.

Considerar a Libras a língua primeira da pessoa surda não só favorece sua inserção no mundo, como configura um direito fundamental do indivíduo, de aprender uma língua e se comunicar por meio dela. É necessário que a pessoa surda tenha o direito de escolher a própria língua, a sua língua natural, e por meio dela ser entendido, compartilhar de uma escola “inclusiva”, que a receba e proporcione a ela as mesmas condições de aprendizado, de acesso ao conhecimento (não de privilégio, por que é considerado incapaz), e de reconhecimento de

que, com suas dificuldades superadas, ele pode aprender e se desenvolver como os outros.

Bortoni-Ricardo (2004) reconhece esta condição quando afirma que podemos “converter a sociolinguística num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem. Porque não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade – é preciso, também, transformá-las”. É importante que as pessoas conheçam a língua do aluno; que os professores consigam se comunicar com seus alunos; que as mães consigam se comunicar com seus filhos e educá-los; que os colegas de sala saibam interagir uns com os outros; sabendo que não haverá inclusão, se os surdos sempre tiverem que falar por meio de um intérprete ou um parente.

Na escrita do surdo, por todos os motivos antes elencados, algumas características marcantes podem ser notadas. Os verbos frequentemente aparecem na forma infinitiva, os substantivos e adjetivos, muitas vezes, aparecem sem qualquer flexão na produção escrita. Fenômenos como esses chamam a atenção nos textos que são frequentemente denominados de ‘texto de surdos’. No entanto, esse jeito de ser e de produzir textos, por vezes, assume características de uma lematização. De acordo com o dicionário Infopédia, a lematização é o ato ou efeito de lematizar; determinação de forma canônica (de uma palavra variável) que irá servir como lema em um dicionário ou vocabulário.

Já para o Fórum Portuguese Language Beta⁹, a lematização é o processo, efetivamente, de flexionar uma palavra para determinar o seu lema (as flexões chamam-se lexemas). Nesse caso, esse jeito característico de produção escrita da pessoa surda suscita estudos e ações para compreender melhor como é o funcionamento da linguagem escrita do surdo, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno surdo na sala regular inclusiva. De acordo com esse Fórum, “a lematização é útil quando queremos ver os usos de palavras em contextos sem importância das flexões. Por exemplo, para a criação e uso de índices ou na investigação linguística”.

A utilidade da lematização é encontrada nos processos de busca por sentidos em algum acervo lexical como os dicionários e enciclopédias, por exemplo. Neste estudo, a lematização encontra respaldo científico, pelo fato de a produção escrita do surdo, por vezes, denotar fenômenos de uso de palavras sem nenhuma flexão, sugerindo uma lematização da linguagem.

A conquista pela cidadania plena passa pelo conhecimento profundo da relação do

⁹ A lematização é o processo, efetivamente, de deflexionar uma palavra para determinar o seu **lema** (as flexões chamam-se **lexemas**). Disponível em: <https://portuguese.stackexchange.com/questions/1417/o-que-é-lematização> Acessado em 23/05/2019.

indivíduo com o setor público (PINSKY; PINSKY, 2003) e, conseqüentemente, pela implementação efetiva de políticas públicas que assegurem essa aliança de forma permanente (MOLLICA, 2007, p. 82). A escola e outros espaços inclusivos necessitam pensar maneiras de favorecer a pessoa surda a ter uma comunicação adequada, considerar sua posição como minoria linguística, em um país que fala português, e sua dificuldade para conquistar seu espaço, buscando uma reflexão sobre igualdade de direitos.

Mas o fato é que as crianças surdas chegam à escola sem uma língua de instrução. E não menos problemático é perceber que, ao chegar à escola, a criança tem que aprender a modalidade escrita de uma segunda língua, sem nem mesmo ter adquirido uma primeira.

4.1 RELAÇÃO ENTRE SEGUNDA LÍNGUA E A TRADUÇÃO

Uma vez inserido no contexto escolar, esse aluno, um sujeito "entre-línguas-culturas", como diria Coracini (2003), irá enfrentar um ambiente em que se fala uma língua diferente da sua e o aprendizado de sua segunda língua (português) será ensinado com metodologias e estratégias de ensino de primeira língua e por meio dessa segunda língua.

Nesse contexto, a problemática está posta, pois "como ensinar um aluno que não fala a mesma língua que o restante da sala?", "como ensinar um aluno que possivelmente vai pensar em Libras e ler e escrever em Português, como L2?", "esse aluno realiza sempre um processo de tradução?", se sim, "que métodos o professor deve utilizar?" e para um aluno que escreve e lê na segunda língua, "como será a avaliação?". Trata-se de questionamentos aos quais não podemos responder facilmente, mas esta pesquisa visa justamente entender melhor como é esse processo de leitura e escrita traduzida e talvez fazer considerações que possam contribuir com o ensino-aprendizagem de português como L2 para surdos, no nível local e talvez nacional.

Desse modo, Karnopp (2005) pontua que o trabalho de leitura com surdos deve centrar esforços nas práticas de leitura e escrita, por intermédio de textos reais, com enfoque na tradução, no caso do Brasil, entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita. No sentido legal e político, podemos dizer que a metodologia educacional sugerida, na legislação atual propõe uma educação bilíngue – Libras, como língua materna, e português escrito, como segunda língua. Todavia muitos alunos surdos estão inseridos em escolas inclusivas, cuja metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem da escrita é a de ensino de português como

primeira língua.

Sabemos que o cenário não é o mesmo na maioria das escolas do Brasil. Vários estudos sobre as políticas públicas de educação de surdos mostram que o sistema educacional público não atende a legislação vigente. Em alguns casos, aproximamo-nos desse ideal legal, mas não o realizamos de forma efetiva e essa realidade prejudica significativamente o aluno surdo, resultando no baixo número de surdos que chegam ao ensino superior, em decorrência da falha nessa educação vivenciada na educação básica, nos ensinos fundamental e médio.

Segundo Moura (2015, p. 68),

O sentido de tradução trabalhado em sua pesquisa é o utilizado por Arroyo (2007), ou seja, a transformação de uma língua em outra, tendo como base o respeito a seus elementos intrínsecos. De acordo com a autora, a tradução deve ser compreendida como um ato de criação permeado pela produção de significados, considerando a comunidade cultural em que se está inserido.

Muitos autores como Moura (2015) têm trabalhado no sentido de entender o processo de tradução que o aluno surdo realiza e propor ações que possam contribuir com a sua aprendizagem. Devemos considerar que, antes de analisar os processos de tradução, precisamos nos ater aos níveis de conhecimento de línguas que esse aluno tem, tanto de Libras quanto de Português, com que idade aprendeu cada uma dessas línguas e quanto contato com ele tem.

Com base nessas questões é que buscamos reflexões que aclarassem as análises e expectativas quanto ao ensino-aprendizagem de tradução voltados ao trabalho com surdos, principalmente no que se refere à escrita e à leitura. Nesse sentido, destacam-se as reflexões de Georges Mounin (1975), quanto à abordagem linguística da tradução, a importância da conceituação de termos, da etnografia, a fim de garantir ao aluno surdo condições de explorar e navegar nas duas línguas, Libras e Português. Nesse sentido, cabe destacar que

Para traduzir uma língua estrangeira, é preciso atender duas condições, cada uma das quais, em si mesma, é suficiente: estudar a língua estrangeira, estudar (sistemicamente) a etnografia da comunidade da qual esta língua é a expressão”. Nenhuma tradução será inteiramente adequada se não for atendida esta dupla condição. (MONIN, 1975, p. 216).

Em outras palavras, o aluno surdo precisa dominar as duas línguas e ter conhecimento das relações culturais que essas línguas têm na sua comunidade, saber transitar com tranquilidade por entre os conceitos de cada uma. Para isso, é imprescindível que o aluno tenha acesso à sua primeira língua (Libras), em idade adequada, e tenha acesso também a uma educação bilíngüe, que garanta a aprendizagem de português como segunda língua.

Tão relevante quanto a abordagem linguística, consideramos também a abordagem metalinguística de Delisle (1993; 2003), a qual considera que existem vantagens em considerar padrões, elementos e regras que possam nortear as produções traduzidas. Para os alunos surdos, que são tão privados de aprendizagem significativa, ter um norte a seguir é importante.

São relevantes suas considerações, quando, por exemplo, aponta que "metalinguagem rigorosa e operacional nos manuais e nas salas de aula são o melhor antídoto contra os métodos de ensino demasiadamente intuitivos e impressionistas." (DELISLE, p. 15). Não é aceitável que cada professor faça, em sala de aula, sua própria lei e decida sozinho como é uma abordagem ideal de ensino-aprendizagem para alunos surdos. Parece radical, mas quando não conhecemos o básico, quando o aluno ainda não tem condições de decidir criticamente como fazer, é importante ter uma referência a seguir. Para escrever, o aluno surdo precisa conhecer certo e errado, bom e ruim, tem que haver definições claras a seguir. Isso possibilita que, em poder do critério, possamos trabalhar as possíveis liberdades.

Assim, considera-se que precisamos conhecer a regra, a metalinguística tem que existir, mesmo que seja para refletir sobre a sua falta. Quando trabalhamos com produções textuais, temos que seguir padrões, a sociedade exige padrões, tais como as convenções da escrita, e o aluno surdo precisa conhecê-los. Em diversos trabalhos destinados a estudos de produção, afirmam que "para o processamento textual, contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional." (HEINEMANN; VIEHWEGGER, 1991 apud KOCH, 2009). Mais um reforço à constatação de que valorizar a metalinguística, no momento que esses alunos se encontram no processo de aprendizagem da escrita, é importante.

Certamente, as teorias que defendem uma abordagem mais participativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem são de extrema relevância e devem ser consideradas no momento da elaboração dos planos de ensino de português para surdos. Considerando essa característica inevitável de que o surdo faz tradução quando lê e escreve, podemos citar a abordagem que analisa de forma crítica as pedagogias de ensino de tradução de Colina e

Venuti (2017), na qual defendem o trabalho colaborativo com alguma intervenção do professor (mediação), mas reforçam que os alunos precisam dominar vários conhecimentos para desenvolver uma consciência de autocrítica e desenvoltura para fazer suas escolhas de tradução.

Precisamos concordar com os autores que, mesmo em outras áreas, o trabalho em grupo ou em duplas, a possibilidade de discutir e procurar soluções para problemas pontuais, contribuem em muito com o aprendizado. Muitas vezes os alunos conseguem dialogar de forma mais esclarecedora por “falar a mesma língua”, ou no contexto de estar mais próximos das dificuldades uns dos outros. Não obstante, ter como discutir criticamente as atividades a serem desenvolvidas faz com que os alunos amadureçam e desenvolvam o senso crítico.

Muitas vezes, em sala de aula, deparamo-nos com coisas que os alunos surdos não compreendem quando explicamos pela primeira vez ou pela segunda, mas o ato de outro colega se propor a explicar, em uma linguagem mais próxima da realidade do aluno surdo, contribui para que ele entenda a situação e, a partir daí, se manifeste, inclusive, com sua opinião sobre o assunto. Dessa forma, percebemos que essas relações que se estabelecem pelo diálogo entre os próprios alunos contribuem sobremaneira para a aprendizagem e, assim, não se pode discordar de Colina e Venuti (2017) nesse sentido.

O aluno, este sujeito entre-línguas-culturas, tem ocupado seus espaços de direito e vem transitando pelas duas línguas (Libras e Português), não obstante, seus desafios têm sido grandes, na busca de preservar sua identidade e cultura. A inserção no ensino superior ainda é discreta, considerando a falta de adaptação, no que diz respeito às provas de processos de seleção, além dos desafios educacionais que se colocam ao surdo, como herança de um sistema educativo que não contribui para sua escolarização e tampouco com uma formação que tem o português como segunda língua (L2).

Para compreender melhor o que entendemos por segunda língua, Salles (2004, p. 114) explica que

Ao aprender o português do Brasil como uma nova língua, o aprendiz poderá fazê-lo em duas circunstâncias distintas: português como língua estrangeira ou como segunda língua. Na primeira, trata-se de aprender o português num país em que ele não seja língua nacional ou oficial. Assim, um alemão que aprenda português na Alemanha, estará diante de uma língua estrangeira. Se o aprendiz for um dos cidadãos brasileiros que não têm o português como primeira língua, como os índios, alguns imigrantes e os surdos (falantes de LIBRAS), ele aprenderá o português como segunda língua.

Ao analisar as considerações de Salles (2004), que define o conceito de português

como segunda língua (L2), podemos afirmar que uma escolarização que contemple essa especificidade deveria ter uma metodologia própria para ensinar português aos alunos surdos.

Para o surdo, no Brasil, é necessário entender esse contexto diverso e saber que não podemos colocar esses participantes como iguais no momento da pesquisa, já que tiveram diferentes idades de aquisição de 1º e 2º línguas, que tiveram mais ou menos apoio familiar, que estudaram em escolas com níveis muito distintos de qualidade da aprendizagem.

Para as pesquisas em linguística, aplicadas ao mundo surdo, precisamos saber que os fatores que tornaram esses indivíduos mais ou menos fluentes, em uma ou outra língua, foram muito distintos.

Como bem apontado por vários autores, precisamos ser prudentes, ao tentar colocar todos os nossos sujeitos de pesquisa na perspectiva de uma mesma teoria, entendendo que a teoria, que é fundamental, não pode ser entendida como uma verdade única, visto que estamos em um país multicultural, imenso e com grandes disparidades sociais e educacionais e dessa forma, precisamos considerar que, a teoria é um norte, não a verdade absoluta.

É necessário que pensemos nossas pesquisas como algo a descobrir, no sentido de que os resultados podem ou não corroborar uma teoria ou outra. Precisamos nos preparar para entender que não há fórmulas prontas para lidar com esse tema, em contextos diferentes. Entendemos, assim como Fabrício (2008, p. 51), que

Tal posição (de mudança e de política), sem desprezar conhecimentos consagrados, nos força a contínuo deslocamento, movimentando o ângulo de observação do centro (i.e., dos países desenvolvidos e dos discursos e epistemes ocidentais neles produzidos) para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social, etc.), para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento. A “mudança de rumo”, longe de se comprometer com a “salvação” de destituídos ou menos favorecidos, vê nesses espaços “excelentes” a possibilidade de surgimento de novas percepções e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados.

Esta pesquisa tem a LA como base, por considerar que a ciência precisa estar onde o indivíduo está, com sua vivência, que é única, e todas as suas peculiaridades, que tornam essa vivência diversa, envolvendo identidades e culturas diferentes. É preciso valorizar o participante da pesquisa, sem tentar encaixá-lo nessa ou naquela teoria, considerando que os resultados da investigação podem revelar aspectos que não fazem parte do que propõem essas teorias.

Moita Lopes (2008) também compreende esse espaço de pesquisa em linguística aplicada como sendo o lugar do entendimento de como a língua e a linguagem se comportam no contexto social, na vida real. Para ele, disseminar os produtos da pesquisa e pensar alternativas para a vida social são etapas cruciais dos novos jeitos de teorizar e fazer LA, buscando uma “teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal.” (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2002 apud MOITA LOPES, 2008, p. 22).

Compartilhamos desse entendimento, no sentido de entender qual é a realidade do nosso público. Conforme já mencionado anteriormente, existem grandes conflitos entre a educação inclusiva e a educação bilíngüe e, assim, que elementos temos para dizer que uma ou outra é mais proveitosa para essas pessoas? Podemos dizer que o aluno precisa escrever em língua portuguesa e não na interlíngua? Ou, o aluno precisa de um núcleo de conhecimentos, que não necessariamente será escrever em português? E, se constatarmos que toda essa problemática já foi superada, na aprendizagem do aluno ou na forma de avaliar do professor e da escola?

São perguntas que talvez não consigamos responder, mas a pesquisa tem esse objetivo, teorizar e buscar as respostas, mesmo que não sejam as esperadas. Nesse sentido, Fabrício (2008) nos traz grandes contribuições, relatando que se trata de uma LA focada nas formas de desconstruir (descaminhos), buscando apoio nas contribuições de Signirini (1998 apud FABRÍCIO, 2008). Segundo o autor, a LA precisa estar concentrada em “pontos de deriva, sem alvo certo, que, aderindo ao fluxo, não sabe onde vai chegar. Tem metas, mas tem, ao mesmo tempo, a clareza de que não pode predeterminar ou prescrever o próprio destino” (FABRÍCIO, 2008, p. 58).

Nosso intuito, como pesquisadores, é trazer análises que possam contribuir, verdadeiramente, com o processo de aquisição de L2 do aluno surdo e, para isso, não podemos nos apegar a (pré)conceitos e conclusões de uma ou outra teoria. Precisamos estar preparados para o desconhecido. Quando Pennycook (2008) trata da Linguística Aplicada Crítica - LAC, ele conceitua a questão da interdisciplinaridade e faz uma afirmação que contribui com a visão de uma LA desarmada, relatando que:

Da mesma forma, o trabalho interdisciplinar deve ser entendido não como se estivéssemos sentados à mesa da LA com um menu fixo e escolhendo o que comer (devemos começar com uma tigela de linguística e, a seguir, tentar psicologia como prato principal?), mas ao contrário, como se estivéssemos naquele momento em um restaurante quando se está examinando o menu e um prato quente e aromático voa em nossa frente nas mãos de um garçom e me pergunto: o que estão comendo?

Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança. (PENNYCOOK, 2008, p. 73).

Buscando sermos justos com nosso público alvo da pesquisa, alunos surdos do ensino médio inseridos em uma escola inclusiva, confessamos que de fato temos nossas metas e (pré)conceitos, em relação a todo o contexto, e buscamos embasamento em grandes teóricos e teorias, mas, temos lucidez, no sentido de dizer que estamos descobrindo a realidade de surdos no ensino médio e sua relação com a escrita em língua portuguesa e, a partir dos resultados deste trabalho, buscaremos melhorar as condições de ensino e aprendizagem desse público.

Dito de outro modo, os resultados são nosso objetivo de pesquisa. Para Rojo (2008, p. 258), primordialmente, não se trata de qualquer problema, mas de questões com relevância social, de tal forma que seja o suficiente para exigirem “respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.”. A autora destaca ainda que

Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de enfocar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre, por exemplo, numa entrevista médico-paciente. Não se trata de simplesmente compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas, a partir destes novos instrumentos, por exemplo, em processos de educação a distância (EAD), num país pobre e continente. (ROJO, 2008, p. 258).

Dessa forma, acreditamos que, para fazer um trabalho que possa contribuir para a melhoria da situação do aluno surdo, na atualidade, como a situação está posta, precisamos considerar todos os elementos relacionados. De acordo com Camacho (2005), ao reconhecer, de fato e de direito, a heterogeneidade, própria da linguagem, da Linguística moderna, nos desvencilhamos dos preconceitos e consideramos que:

Todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam; e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados. (CAMACHO, 2005, p. 68).

Esse, talvez seja o grande nó que amarra o desempenho dos alunos surdos nos estabelecimentos de ensino, cobranças e frustrações, alimentadas pelo formato que o ensino de línguas tem assumido, nos diversos espaços. Não podemos desconsiderar o cenário mais

simples de detectar, que é o horror que as crianças sentem diante da página em branco, seguido da inevitável pergunta: “quantas linhas, professor?” (CAMACHO, 2005, p. 68).

5 ANÁLISE CONTRASTIVA E OS NÍVEIS LINGUÍSTICOS

A análise contrastiva - AC, na área da linguística, foi grandemente explorada na década de 60 e 70 e, da mesma forma, foi muito criticada. A visão inicial era de contrastar os erros cometidos pelos alunos, a fim de conseguir prever os futuros erros e poder se adiantar na formulação de material didático e planos de ensino de cursos voltados à aquisição de L2. Como bem explicado por Selinker e Gass (2008), fazia-se uma comparação estrutura-por-estrutura quanto ao som, a morfologia, sintaxe e até mesmo a cultura de duas línguas, a fim de descobrir semelhanças e diferenças.

Vários autores concordam com posicionamento de que a AC não correspondeu às expectativas, já que, apenas as comparações não eram suficientes para dizer que esse ou aquele erro aconteceria sempre, com todos os alunos de L2. Como observamos na fala de Fulgêncio (2013, p. 78),

Os erros oriundos da interferência do sistema da língua materna sobre as produções em língua estrangeira são somente uma categoria dos erros possíveis. Há certamente vários outros tipos além daqueles devidos ao transfer, como, por exemplo, os erros provenientes de dificuldades intralinguísticas, que decorrem da própria complexidade interna do sistema da língua que se aprende.

Dessa forma, percebeu-se que as concepções antigas precisariam mudar, já que a proposta inicial não cumpriu com o que prometia. E, nesse ponto, Selinker e Gass, amparados em vários teóricos que os antecederam, os quais já viam os problemas com a AC, explica que:

We have mentioned some of the problems in assuming the validity of the CAH as Lado (1957) stated it. However, this discussion should not be interpreted as suggesting that there is no role for the native language in SLA, for this is clearly not the case. What it does suggest is that there are other factors that affect second language development and that the role of the native language is far more complex than the simple 1:1 correspondence implied by the early version of the CAH. Language learning cannot be seen as just a matter of “linguistic hiccups” from native to target language (as Sharwood Smith, 1978, noted [cited in Kellerman, 1979]). There are other factors that may influence the process of acquisition, such as innate principles of language, attitude, motivation, aptitude, age, other languages known, and so forth. (SELINKER; GASS, 2008, p. 99)¹⁰

10 Nós mencionamos alguns dos problemas em assumir a validade do CAH, como Lado (1957) declarou. No entanto, essa discussão não deve ser interpretada como sugerindo que não há papel para o idioma nativo no SLA, pois esse não é claramente o caso. O que sugere é que existem outros fatores que afetam o desenvolvimento da segunda língua e que o papel da língua nativa é muito mais complexo do que a simples correspondência implícita na versão inicial do HAC. O aprendizado da língua não pode ser visto apenas como uma questão de mudança linguística do idioma nativo para o idioma alvo (como Sharwood Smith, 1978, observou [citado em Kellerman, 1979]). Existem outros fatores que podem influenciar o processo de aquisição, tais como princípios inatos da linguagem, atitude, motivação, aptidão, idade, outras línguas conhecidas, e assim por diante. (Tradução nossa)

A proposta não abraçava todas as respostas para a aprendizagem de L2 e considerava o erro como algo negativo. Embora a AC também tenha seu valor dentro das teorias de ASL, começou-se a refletir que o erro tinha e tem sua importância e a análise contrastiva poderia contribuir se o enxergasse de outra perspectiva. Segundo Moraes Filho (2016), apesar de severamente criticados, estudos contrastivos são valiosos em “análises lexicográficas, para a tradução e para o estudo de universais linguísticos, como refletem os trabalhos de Vandresen (1988), Schmitz (1988), Konder (1988) e Kato (1988).” (MORAES FILHO, 2016, p. 378).

Tendo em vista essas considerações acerca da análise contrastiva, pensamos nos benefícios que poderíamos alcançar com essa proposta, já que, poucos estudos de interlíngua com o par linguístico Libras-Português foram realizadas usando como base de estudo, textos de alunos surdos do ensino médio. A abordagem poderia, então, contribuir para entender como se faz a escrita dos alunos surdos, o que de significativo pode ser alcançado com a observação dos “erros” desses alunos. Há alguns estudos quanto a essa nova forma de conceber a análise contrastiva na aprendizagem de L2, tais como o de Calvo Capilla e Ridd (2009) segundo os quais:

A partir dessas ideias, Selinker (1972) desenvolveu o conceito de interlíngua: o sistema linguístico produzido pelos aprendizes de LE, internamente estruturado e diferente tanto da L1 como da LE. É única, individual e dinâmica; paulatinamente vai se aproximando da LE. No estudo da interlíngua, a parte correta oferece pouca informação. O estudo dos erros se mostra bem mais útil, já que proporciona evidência sobre a maneira pela qual a língua é aprendida e sobre as estratégias utilizadas. (CALVO CAPILLA; RIDD, 2009, p. 159).

Concordamos com esses e com outros autores que entendem a análise contrastiva, em estudos da mesma natureza de nossa pesquisa, como a observação do erro na interlíngua e em que eles podem contribuir para o entendimento das dificuldades dos alunos, dificuldades de aprendizagem que os professores não conseguem compreender no ambiente de sala de aula, devido a todos os pormenores já conhecidos. O “erro”, na realidade, apresenta-se como um termômetro, um facilitador para o diagnóstico das dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos. Moraes Filho (2016) corrobora essa afirmação quanto pondera que “James (1980) sugere que sejam realizadas análises contrastivas microlinguísticas nos níveis da fonologia, do léxico e da gramática, envolvendo essencialmente quadros descritivos e comparativos” (MORAES FILHO, 2016, p. 378).

Miranda (2013) é muito feliz ao considerar que o erro é algo inevitável, cabendo a nós aceitá-lo compreensivelmente e usufruir do benefício que ele pode trazer ao aprendente e ao processo ensino/aprendizagem. E também ressalta que a produção de formas linguísticas

erradas não constitui uma característica exclusiva dos aprendentes de LE. Também os falantes nativos produzem formas erradas.

Temos que nos desvencilhar da imagem negativa do erro e, com análises comparativas entre línguas, contribuir para ASL. O objetivo da inclusão dessa análise ao trabalho que desenvolvemos tentou contribuir nesse sentido, visto que concordamos com Selinker e Gass quando nos lembram que

The conceptualization and significance of errors took on a different role with the publication of an article by Corder (1967) titled “The significance of learners’ errors.” Unlike the typical view held at the time by teachers, errors, in Corder’s view, are not just to be seen as something to be eradicated, but rather can be important in and of themselves. Errors can be taken as red flags; they provide windows onto a system— that is, evidence of the state of a learner’s knowledge of the L2. (SELINKER; GASS, 2008, p. 102)¹¹

Para analisar os “erros” dos alunos surdos, precisamos considerar que a relação entre Libras e Português, na atualidade é delicada e, precisamos considerar todas as especificidades envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa escritas pela comunidade surda, a saber que, as questões de cultura e identidade acabam interferindo diretamente. As relações de poder que a sociedade estabelece são de grande importância para a análise que se segue, assim como entender as diferenças entre as duas línguas a fim de compreender os resultados.

A relação cultural que perpassa a ASL para os surdos precisa ser considerada com grande atenção. Temos várias realidades sociais em que pessoas surdas estão inseridas, muitas fortemente aculturadas, e outras que se distanciaram da Libras e da comunidade surda, surdos que demoraram muitos anos para aprender a LM, surdos que aprenderam desde bebês e surdos que não aprenderam e não aprenderão. Rojas (2006, p. 17) traz contribuições relevantes a esse respeito:

Esta relação pode ser positiva ou negativa. Quanto mais próxima for a relação entre os dois grupos mais facilmente se dará a aculturação e, conseqüentemente, melhor será a aprendizagem da língua alvo. Quanto mais distante o relacionamento entre eles, mais baixo será o rendimento linguístico pela falta de aculturação. Assim, certos fatores podem promover ou inibir a aproximação dos grupos da L2 e da LA, resultando num alto ou baixo nível de aprendizagem da LAV.

11 A conceituação e o significado dos erros assumiram um papel diferente, com a publicação de um artigo de Corder (1967) intitulado “O significado dos erros dos aprendizes”. Ao contrário da visão típica dos professores na época, os erros, na opinião de Corder, são não apenas para serem vistos como algo a ser erradicado, mas pode ser importante em si mesmo. Erros podem ser tomados como bandeiras vermelhas; eles fornecem janelas para um sistema - isto é, evidência do estado do conhecimento de um aprendiz sobre o L2. (Tradução nossa)

Rojas (2006) apresenta alguns fatores que podem interferir nessa relação entre línguas-culturas, dentre elas dominância social, padrão de integração, fechamento, coesão, tamanho, congruência cultural, atitude, choque linguístico, choque cultural, motivação e permeabilidade do ego (ROJAS, 2006). Esses constituem fatores fundamentais para serem considerados na análise contrastiva, pontos que podem, inclusive, explicar fenômenos que podem aparecer nos resultados.

Somando-se a esses aspectos, uma questão que necessariamente exploraremos se refere às diferenças pontuais entre as duas línguas, quanto aos níveis linguísticos, fatores que demonstrarão, dentro da interlíngua, se os alunos se aproximam ou se distanciam da L2 no processo de aprendizagem formal de uma escola pública, onde os alunos participam de aulas de português como L1.

5.1 ENTENDENDO OS NÍVEIS LINGUÍSTICOS NAS DUAS LÍNGUAS

A Libras, de modalidade gestual e visual, e como qualquer outra língua, possui estrutura gramatical própria. A semelhança da Libras com outras línguas é que ela é formada por estruturas mínimas que resultam em unidades mais complexas e tem todos os níveis linguísticos próprios de uma língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (FELIPE, 2007).

É relevante salientar que, em LIBRAS, os referentes associados à localização no espaço são estabelecidos pelo sinalizador¹², sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso (QUADROS; KARNOPP, 2004). Essas são características que possibilitam à LIBRAS diálogos complexos, contação de histórias, declamação de poesias e o estabelecimento de relações entre coisas abstratas.

Quanto aos níveis linguísticos, vale destacar os principais aspectos relevantes de cada língua presente neste trabalho, analisando de forma contrastiva algumas diferenças relevantes para a análise que segue, nas redações dos participantes da pesquisa. Na Libras, assim como na Língua Portuguesa, encontraremos elementos linguísticos importantes para entender os níveis de interlíngua dos alunos surdos.

12 Sinalizador pode ser entendido como aquele que utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras para se comunicar, seja ele surdo ou ouvinte.

Realizamos uma breve análise comparativa nos diferentes níveis linguísticos: Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe, a fim de compreender os fenômenos que encontramos no *corpus* da pesquisa. Outros aspectos não foram explanados de forma mais detalhada, como Semântica e Pragmática, devido à delimitação das análises escolhidas para este trabalho.

5.1.1 Fonética

Essa área da linguística se dedica a estudar e analisar os aspectos físicos da fala. Comumente associamos os estudos fonéticos a produção de som e, por muito tempo, esse foi realmente seu único objeto de estudo, assim como a fonologia. MORI (2005) afirma que podemos considerar a Fonética como “a ciência do aspecto material dos sons da linguagem humana”. Todavia, como explorado nesta pesquisa, sabemos que a “linguagem humana” não se realiza somente por meio dos sons, então foi necessário ampliar esse conceito para contemplar todas as formas da linguagem humana.

A Fonética pode ser entendida como o estudo dos sons da fala, como afirma Cagliari e Cagliari, que pode ser feito por três pontos de vista: a) da maneira como eles são produzidos, b) da maneira como eles são transmitidos e c) da maneira como eles são percebidos pelo ouvinte (CAGLIARI; CAGLIARI, 2005, p. 106), apesar de podermos compreendê-la de modo mais amplo, a fim de entender como a fonética acontece nas línguas de sinais.

Dessa forma, entenderemos como Fonética, para nossos estudos comparativos, assim como Quadros e Karnopp, que

A fonética descreve as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento, locação, expressão corporal e facial. São investigações típicas desta área, por exemplo, descrever a seleção dos dedos (número de dedos selecionados), a configuração dos dedos (mãos fechadas ou abertas, dedos flexionados ou estendidos, contato e abertura entre os dedos), entre outros (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 81).

Teremos vários outros autores que contribuíram com pesquisas nesta área, que corroboram e contribuem para o entendimento da fonética da Libras, mas tomaremos como norte, as análises dessas autoras. Estudos voltados às línguas de sinais e, mais especificamente, à Libras, analisam a presença de aspectos fonéticos nessas línguas, tanto quanto nas línguas orais. A Fonética, nesse caso, será “a área que investiga o aspecto material das unidades mínimas das línguas de sinais.” (QUADROS e KARNOPP, 2007, p. 81).

Quadro 1 - Aspectos Fonéticos Libras / Língua Portuguesa

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA
<ul style="list-style-type: none"> - O emissor transmite a mensagem por meio das mãos (sinais) e o receptor decodifica a mensagem por meio do olhar (Costa, 2012). - Tem como elementos de estudo descrever a seleção dos dedos (número de dedos selecionados), a configuração dos dedos (mãos fechadas ou abertas, dedos flexionados ou estendidos, contato e abertura entre os dedos), entre outros (Quadros e Karnopp, 2007). - Elementos prosódicos - expressões não manuais - ENM (mudanças de movimento, frequência e intensidade na face e no corpo) (Leite, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> - O emissor transmite a mensagem por meio da fala oral (voz) e o receptor decodifica a mensagem por meio do ouvido (Costa, 2012). - Tem como elementos de estudo os aspectos físicos da fala, ou seja, as bases acústicas relacionadas com a percepção, e as bases fisiológicas relacionadas com a produção dos sons (Mori, 2005). - Elementos prosódicos - acento, ritmo, velocidade da voz, entoação, tessitura e qualidade da voz (Cagliari e Cagliari, 2005).

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019) - informações embasadas nos autores (COSTA, 2012), (QUADROS; KARNOPP, 2007), (LEITE, 2008), (MORI, 2005) e (CAGLIARI; CAGLIARI, 2005).

5.1.2 Fonologia

A análise que faremos nesta pesquisa, tanto quanto à Fonologia, como em relação à Fonética, está direcionada a identificar as principais distinções entre a Língua Portuguesa e a Libras. Para esse fim, o entenderemos como o estudo dos fonemas como unidades discretas, distintivas e funcionais (MORI, 2005).

Assim como a Fonética, a Fonologia tem sua base principal de estudo nos sons da fala oral. Autores renomados descreveram essa ciência por essa perspectiva, dentre eles Sapir (1944 apud Moura 2005), quando qualifica a Fonética como valor psicológico do sistema fonológico de uma língua, relatando que os fonemas “seriam sons ideais que os falantes intentam produzir e os ouvintes crêem escutar.” (MORI, 2005, p. 152).

Consideramos também que o valor psicológico do sistema fonológico será de grande relevância, todavia precisamos considerar que, para as línguas de sinais, seriam sinais ideais que os sinalizantes intentam produzir e os olhos crêem enxergar. Nesse sentido, Santos e Souza (2005, p. 9) apontam que

Tanto os sons quanto os sinais são organizados e regulados por um sistema abstrato. Há regras que são gerais, universais (aplicam-se a todas as línguas) enquanto há

outras regras que são particulares, características de cada língua individual. Cabe à fonologia o estudo desse sistema abstrato, tanto das regras universais como aquelas que caracterizam as diferentes línguas.

A Fonologia da Libras, assim como das línguas orais, dedica-se a analisar os traços distintivos que modificam o sentido entre um elemento do léxico e outro. Esses traços distintivos são denominados Fonemas. Os fonemas são as unidades mínimas de uma palavra ou sinal, são as menores unidades que não possuem significado, mas que permitem a distinção de significado (SOUZA; SANTOS, 2005, p. 35).

Na vertente dos estudos fonológicos das línguas de sinais, podemos encontrar pesquisas que estabelecem as unidades mínimas de formação dos sinais e que esclarecem essa relação distintiva, assim como nas línguas orais. Dentre os pesquisadores que se dedicaram a fazer uma análise descritiva desses elementos, temos Quadros e Karnopp (2007), que favoreceram em muito as pesquisas mais recentes nessa linha. De acordo com as autoras,

Fonologia das línguas de sinais é o ramo da linguística 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, 2007, p. 47).

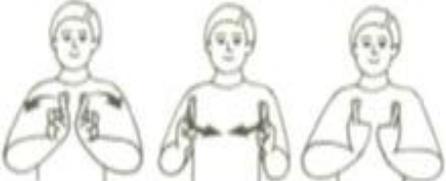
As autoras apresentam um estudo detalhado dos níveis linguísticos da Libras, com base em estudos das línguas de sinais de outros países, dentre elas, a Língua Americana de Sinais – ASL. Relatam autores pioneiros, os quais pesquisaram detalhadamente a existência de elementos linguísticos que demonstrassem o valor de Língua dessas línguas de sinais.

Dessa forma, enquanto na Língua Portuguesa temos um número determinado de unidades fônicas com o objetivo de instituir a diferença de significado de uma “palavra” em relação a uma outra (MORI, 2005), na Libras, teremos traços distintivos que passam a ser vistos como um conjunto de elementos básicos simultâneos (que são os parâmetros), quais sejam a Configuração de mão - CM, o Movimento - M e a Locação - L e que, por sua vez, entram na formação de itens lexicais, os “sinais.”. (QUADROS; KARNOPP, 2007).

Esses elementos que constituem os sinais, hoje com mais dois componentes (Orientação da Mão - Or e as Expressões não Manuais - ENM), proporcionam aos linguistas a possibilidade de identificar os itens lexicais por meio da análise distintiva. Isso é possível “comparando-se pares de sinais que contrastam minimamente, um método utilizado na análise tradicional de fones distintivos das línguas naturais.”. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 51).

O Quadro 2 apresenta um exemplo comparativo das principais diferenças na análise dos fonemas nas duas línguas:

Quadro 2 - Aspectos Fonológicos Libras / Língua Portuguesa

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA
<ul style="list-style-type: none"> - Simultaneidade das línguas de sinais. - Possui traços distintivos nas línguas de sinais; dá-se no sentido de que cada sinal passa a ser visto como um conjunto de elementos básicos simultâneos, que formam uma CM, um M e uma L (QUADROS E KARNOPP, 2007). - Unidades que possibilitam a distinção de significado: - Sinal com diferencial na unidade mínima - Parâmetro CM <div style="text-align: center;">  <p>Figura X - sinal de Congresso (CAPOVILLA, 2010).</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Figura X - sinal de Reunião (CAPOVILLA, 2010).</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencialidade das línguas orais. - Possui um número limitado de sons cuja função é diferenciar o significado de uma palavra em relação à outra (MORI, 2005). - Unidades que possibilitam a distinção de significado: <p>Palavras com diferencial na unidade mínima - letra C/B</p> <p style="text-align: center;">COTA / BOTA C-O-T-A / B-O-T-A</p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019) - informações embasadas nos autores (QUADROS; KARNOPP, 2007), (CAPOVILLA, 2010) e (MORI, 2005).

5.1.3 Morfologia

No campo da morfologia, estuda-se a forma da “palavra”. Sândalo (2005) tem como entendimento que a morfologia “é frequentemente definida como o componente da Gramática que trata da estrutura interna das palavras” (SANDALO, 2005, p. 182). Esse estudo estaria

voltado para a análise, de forma análoga à fonologia, das unidades mínimas com significado, denominadas de morfemas.

E da mesma forma que na fonologia, a base de análise para o reconhecimento dos morfemas e suas relações é a comparação, a observação de elementos distintos de forma a descrever suas semelhanças e diferenças. Petter (2005, p. 63) complementa que

A tarefa primeira da análise morfológica consistirá em observar pares ou grupos de palavras que apresentam uma oposição parcial, tanto na expressão como no conteúdo. Opera-se da mesma maneira utilizada para reconhecer fonemas, verificando se a substituição, ou comutação, de elementos diferentes, mantendo-se os recorrentes, provoca uma alteração parcial de conteúdo.

Quadros e Karnopp (2007) também propõem uma definição em sua obra. Para elas, a morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou sinais, acrescentando os sinais como elemento de estudo, assim como as palavras, e complementa que também são objetos de estudo as regras que determinam a formação das palavras/sinais. Apontam que “morfema” é uma palavra derivada do grego *morphé* - forma, e completam com a afirmação de que representam as unidades mínimas de significado. As autoras também destacam que

Assim como as palavras em todas as línguas humanas, mas diferentemente dos gestos, os sinais pertencem a categorias lexicais ou a classes de palavras tais como nome, verbo, advérbio, adjetivo, etc. As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processos combinatórios que frequentemente cria palavras morfológicamente complexas. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 86).

Nesse sentido, não poderemos fugir da análise comparativa entre a Língua Portuguesa e a Libras. Para tanto, precisamos entender algumas características de cada uma. Se, para as línguas orais, temos os estudos morfológicos dedicados aos processos de adição, reduplicação, alternância e subtração (PETTER, 2005), para as línguas de sinais, teremos processos de aglutinação e incorporação (QUADROS; KARNOPP, 2007). Essas diferenças podem ser importantes na aprendizagem do aluno surdo, na sua forma de entender a LM e de como ele relaciona isso para entender a L2.

As divisões nos estudos morfológicos das línguas orais - Morfologia Lexical e Morfologia Flexional, são de grande importância e, nesse sentido é necessário entender que, com o morfema lexical, voltaremos nossa atenção ao estudo dos mecanismos morfológicos por meio do qual se formam as novas palavras e, com o morfema flexional, teremos a análise dos mecanismos morfológicos destinados a apresentar informações gramaticais (PETTER, 2005).

No que se refere às línguas de sinais, também consideramos as divisões dos estudos morfológicos em morfologia lexical e morfologia flexional, mas considerando os processos de aglutinação e incorporação. Sendo assim, perceberemos diferenças na derivação e na flexão nas línguas de sinais. Considerando essa diferença, Ferreira (2010) lembra pertinentemente que o sinal se realiza multidimensionalmente e não linearmente, diferente do português, por exemplo, e com a presença simultânea dos fonemas que o formam, apontando que

Os mecanismos gramaticais das línguas de sinais, muitas vezes, são também baseados na simultaneidade. A modificação na duração e extensão do movimento de alguns sinais pode acrescentar a ideia de grau e os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção de movimento. (FERREIRA, 2010, p. 41).

A autora exemplifica que, mesmo o sinal tendo uma característica de simultaneidade, também apresentará traços de linearidade. Ao desejar que um aluno surdo escreva em língua portuguesa e obtenha um desempenho aceitável com a aprendizagem dessa língua, é importante pensar em metodologias e estratégias que possam demonstrar essas diferenças entre línguas, a fim de que o aluno possa avançar na interlíngua e evitar que ele cristalice formas equivocadas de fazer suas produções de texto, na modalidade escrita do português.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo, com as principais diferenças no nível morfológico, entre a Libras e a Língua Portuguesa:

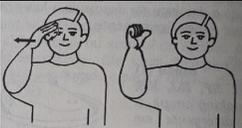
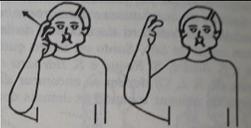
Quadro 3 - Aspectos Morfológicos Libras / Língua Portuguesa

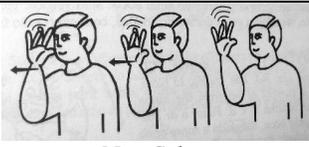
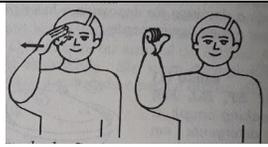
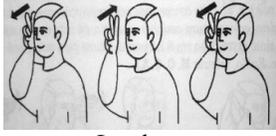
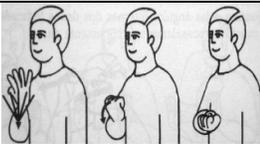
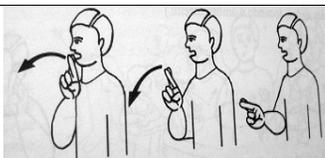
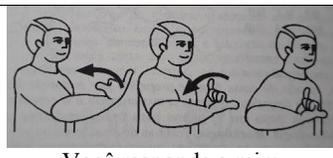
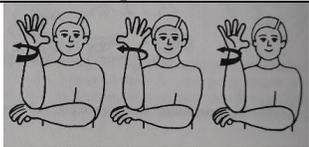
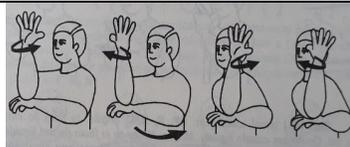
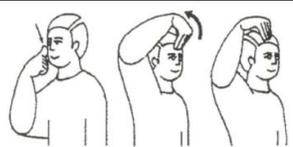
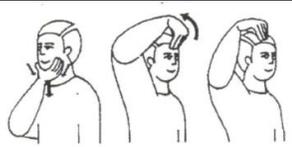
LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das unidades mínimas de significado (morfemas) para formação do signo - sinal. - Pode ocorrer por Combinação de Aglutinação e/ou Incorporação. - Divisão dos estudos morfológicos em Morfologia Lexical e Morfologia Flexional: - Morfologia Lexical <p>Derivando nomes de verbos</p> <p>a Libras pode derivar nomes de verbos pela mudança no tipo de movimento. O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos (CADEIRA - SENTAR).</p> <p>Teremos três regras morfológicas: I a regra de contato (ACREDITAR, ESCOLA), II a Regra de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos das unidades mínimas de significado (morfemas) para formação do signo - palavra. - Pode ocorrer por Adição, Reduplicação, Alternância e Subtração. - Divisão dos estudos morfológicos em Morfologia Lexical e Morfologia Flexional. - Morfologia Lexical <p>Derivação</p> <p>I - em muitos casos mudando as classes das palavras, como substantivos e verbos em pesar / pesagem.</p> <p>II - envolvem noções bastante comuns e de grande generalização, como a ideia de negação (ilegal), grau (gatinho), designação de indivíduos (pianista),</p>

<p>sequência única (PAI+MÃE = PAIS) e III a Regra de antecipação da mão não dominante (BOA-NOITE).</p> <p>Incorpora-se a um sinal o numeral e forma um novo significado (UM-MÊS / DOIS-MESES).</p> <p>Incorpora-se um movimento de negação a um sinal (TER/NÃO-TER) ou uma marcação de negação através da expressão facial incorporada ao sinal (CONHECER/NÃO-CONHECER).</p> <p>- Morfologia Flexional</p> <p>Há vários processos de flexão descritos nas línguas de sinais: Pessoa (deixis); Número; Grau; Modo; Reciprocidade; Foco temporal; Aspecto temporal; Aspecto distributivo.</p> <p>Os verbos são divididos em três classes: Verbos simples - não flexionam em número e pessoa e não incorporam afixos locativos, mas alguns flexionam em aspecto (CONHECER, AMAR, ETC.); Verbos com concordância - flexionam em número, pessoa e aspecto, mas não incorporam afixos locativos (DAR, AVISAR, etc.); e Verbos espaciais - têm afixos locativos (COLOCAR, IR, etc.).</p> <p>Várias formas de verbos e substantivos nas línguas de sinais apresentam flexão de número. Exemplo é a marcação de singular e plural, também flexão de aspecto.</p> <p>(QUADROS e KARNOPP, 2007).</p>	<p>nomes abstratos (bondade).</p> <p>Composição - (Guarda-chuva)</p> <p>e ainda as:</p> <p>Derivações regressivas (busca - de buscar) e as parassintéticas (des+alma+ado - desalmado)</p> <p>- Morfologia Flexional</p> <p>Trata dos morfemas que indicam relações gramaticais e propiciam os mecanismos de concordância.</p> <p>(CONTAR-CONTAVA-CONTASSE)</p> <p>(PETTER, 2005)</p> <p>Para as categorias gramaticais frequentemente manifestadas pelos morfemas flexionais são: para os nomes, as categorias de gênero, número e caso; para os verbos, as categorias de aspecto, tempo, modo e pessoa (PETTER, 2005, p. 73).</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019) - informações embasadas nos autores (QUADROS; KARNOPP, 2007) e (PETTER, 2005).

Quadro 4 - Ilustração dos Aspectos Morfológicos da Libras

MORFOLOGIA	SINAIS	
Empréstimo linguístico	 <p>Sol – Inicia com letra S e termina com L</p>	
Verbo / Substantivo	 <p>Saber</p>	 <p>Sabedoria</p>
Compostos		

	Mulher	mãe
Negação	 Não-Saber	 Saber
Verbos simples	 Lembrar	
Verbos espaciais	 Aceitar	
Verbos c/ Concordância	 Eu respondo a você	 Você responde a mim
Plurais	 Árvore	 Floresta / Arvoredo
Gênero	 Madrinha	 Padrinho

(CAPOVILLA, 2010).

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019) - Imagens coletadas de Capovilla (2010).

5.1.4 Lematização

Pensando na possível existência do fenômeno de lematização na escrita dos alunos surdos, fato bastante importante para a identificação do nível de interlíngua desses alunos, foi um ponto também avaliado nas análises deste trabalho. Sanromán (2000), em seus estudos, apresenta o conceito do Dicionário de Termos Linguísticos onde entende-se por lematização:

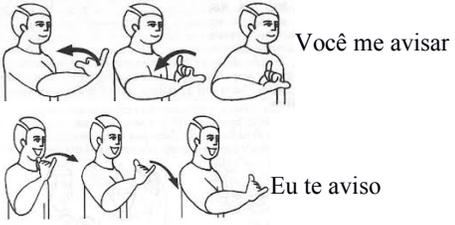
Reagrupamento sob uma forma gráfica representativa de todas as formas que pode apresentar uma mesma unidade de significação lexicográfica (tradicionalmente, palavra simples ou complexa). Assim, o infinitivo é geralmente escolhido para representar as formas do paradigma verbal, enquanto o masculino singular

representa o paradigma nominal e o paradigma adjectival [...]. (XAVIER; MATEUS, 1992 apud SANROMÁN, 2000, p. 20).

Nos estudos com as línguas de sinais, em especial a Libras, é comum encontrar a afirmação de que o aluno surdo, no uso da L2, possuirá como característica da interlíngua, o uso lematizado dos verbos, como podemos observar nos estudos de Santos, Silveira e Aluísio (2009), em que o mesmo salienta que, “de uma forma geral, essa interlíngua da LIBRAS seria o uso de um vocabulário lematizado do português organizado na estrutura da sintaxe da LIBRAS” (SANTOS; SILVEIRA; ALUÍSIO, 2009, p. 376).

De fato, na Libras, o uso dos verbos tem suas especificidades, se distanciando bastante das regras gramaticais da Língua Portuguesa. Essa diferença pode causar um estranhamento no momento da escrita dos alunos surdos, já que, no uso da L1 essas especificidades não existem, em Libras, teremos sim, uso dos verbos de concordância, todavia, em momentos e de formas diferentes.

Quadro 5 - Aspectos Verbais Libras / Língua Portuguesa

LIBRAS	PORTUGUÊS
<p>Verbos de concordância são utilizados para variação de pessoa e local, como já mencionado em morfologia.</p>  <p>(CAPOVILLA, 2010).</p>	<p>Conjugação dos verbos variam em pessoa, número, tempo e modo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto. • Tu gostas. • Ele gosta. • Eu gostava. • Tu gostavas. • Ele gostava. • Eu gostarei. • Tu gostarás. • Ele ganhará.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019) - Ilustrações - Imagens coletadas de Capovilla (2010).

É necessário entender ainda um contexto bem específico das Línguas de Sinais, que é sua característica de ser ágrafa, ou seja, não possui um sistema de escrita, próprio da língua. Há algumas iniciativas quanto a uma escrita de sinais, mas não um sistema difundido entre a comunidade surda e não faz parte da vida dos surdos, nem em seu dia-a-dia, nem em seu processo de escolarização.

Desta forma, a comunidade surda, em seus estudos, tem utilizado um sistema padrão de representação da língua, denominado Transcrição da Libras, que nada mais é que, uma forma de representar a Libras utilizando a escrita do português. Essa estratégia, bastante

conhecida nos trabalhos acadêmicos que trazem como tema a Libras, tem como regra, dentre outras, o uso dos verbos sempre no infinitivo. Esse fato, não só reforça a afirmação que a não conjugação dos verbos em Libras é uma realidade, mas que, os registros da língua trazem essa característica. No livro “Libras em Contexto” de Felipe e Monteiro (2007), podemos perceber essa característica claramente:

Este sistema, que vem sendo adotado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países e aqui no Brasil, tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.

Assim, a Libras será representada a partir das seguintes convenções:

1 - Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.

Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.

...

8 - Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal, veículo), através de classificadores, estão sendo representados com o tipo de classificador em subscrito.

Exemplos: pessoaMOVER; veículoMOVER; animalMOVER; (FELIPE; MONTEIRO, 2007, p. 24).

Essas considerações são fundamentais para o entendimento de possíveis lematizações de verbos que venham a surgir nos textos dos alunos surdos e, podem ser considerados como elementos importantes para a identificação dos níveis de interlíngua que os alunos venham a demonstrar nas suas produções. Alunos com níveis de interlíngua mais próximos da L1 provavelmente apresentarão muitos verbos lematizados, assim como alunos com níveis de interlíngua mais próximos da L2 apresentarão, com maior frequência, tentativas de conjugar os verbos, mesmo que errem ao tentar.

Vale ressaltar também que as redações em tempos de realização diferentes, poderão demonstrar se a lematização dos verbos pode ser um fator de fossilização na interlíngua, caso os alunos demonstrem que, ao longo do tempo, não avançam e/ou mudam a forma da escrita, no sentido de conjugar mais verbos ao escrever. E esse pode ser um elemento importante a ser considerado em possíveis capacitações de professores, alertas para áreas estratégicas que precisam ser trabalhadas na escolarização, assim como outros elementos que também demonstrem essa característica.

5.1.5 Sintaxe

Para estudar os elementos sintáticos presentes nas redações de alunos surdos, faz-se necessário entender o que é sintaxe e que elementos sintáticos usaremos como objetos de

análise, já que, poderíamos utilizar diversos deles. Berlinck, Augusto e Scher (2005) conceituam sintaxe como o termo que “remete à parte da Gramática dedicada à descrição do modo como as palavras são combinadas para compor sentenças” (BERLINCK; AUGUSTO; SCHER, 2005, p. 207), o que pressupõe a descrição de regras.

Em outra oportunidade, Augusto e Marcilese (2014) acrescentam que “A sintaxe pode ser definida de forma simples como um dos níveis de descrição linguística: aquele dedicado ao estudo da organização e das relações estabelecidas entre os elementos que compõem os sintagmas e sentenças” (AUGUSTO; MARCILESE, 2014, p. i). Esses conceitos nos apoiarão para a orientação das análises da pesquisa. Entender como o aluno surdo estrutura as frases escritas em português tem grande impacto na perspectiva do nível de interlíngua que ele está vivenciando.

Certamente, algumas especificidades das línguas de sinais, vão apontar para o uso de outras formas estruturais, tais como o uso de tópico e foco. Para Quadros, Pissio e Rezende (2008), fica claro o consenso de que, assim como na língua portuguesa, em Libras, teremos uma predominância da estrutura das sentenças com SVO (S - Sujeito, V - Verbo, O - Objeto). Nessa linha, as autoras apontam que:

Há dois trabalhos que mencionam a flexibilidade da ordem das palavras na Libras: Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Elas indicam que essa língua tem possibilidades diferentes para a ordenação das palavras na sentença, mas com esta flexibilidade, parece existir a ordem básica SVO (QUADROS; PISSIO; REZENDE, 2008, p. 21).

Nas línguas de sinais, poderemos encontrar com frequência, as ocorrências de Tópico e Foco, como estruturas das frases. Estas estruturas são ocorrências bastante vistas, mesmo que, ainda se considere a ordem SVO a mais básica destas línguas. Podemos entender como tópico, a presença da ênfase especial, realizada, posicionando um tema no início da frase e seguindo-se de um comentário a respeito deste (QUADROS; KARNOPP, 2004). Já o foco, são construções que, “apresentam constituintes duplicados dentro da mesma oração e essas ‘cópias’ ocorrem quando o constituinte é enfatizado, mas de forma diferente da ênfase dada aos tópicos.”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 152).

A fim de entender as semelhanças e diferenças nas organizações frasais em Libras e em Língua Portuguesa, é necessário evidenciar que, assim como relatado por Quadros e Karnopp (2004), analisar aspectos próprios da sintaxe em Libras, vai demandar que enxerguemos esse sistema como visuoespacial, nunca pela perspectiva oral-auditiva.

Então, as diferenças encontradas, muitas vezes vão estar, não na semelhança, ou na

diferença, mas na ausência. O vazio existente em algumas ocasiões poderá se relacionar a impossibilidade de transcrever o que, para a realidade do aluno, existe apenas na distribuição do discurso no espaço. Essas questões são facilmente supostas quando salientamos os aspectos direcionais da língua e nas expressões não-manuais gramaticais. Quadros e Karnopp nos esclarecem que:

No espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 125).

O uso dos pronomes pode ser um elemento importante na análise da interlíngua do aluno surdo. Neves (2015, p. 21) vai nos alertar que, certamente, “os pronomes pessoais e os sintagmas nominais (não propriamente os substantivos) têm uma distribuição muito semelhante, ou seja, ocupam, na estrutura sintática da sentença, espaços que são praticamente os mesmos”. Todavia, como vem a ser o seu uso, dentro desta relação entre línguas?

Neves (2015) afirma que uma das especificidades mais observáveis dos pronomes pessoais: “eles sempre “lançam”, no ponto do texto em que são utilizados, um conjunto de indivíduos que foi delimitado em algum outro lugar. Vimos que esse lugar pode ser outro ponto do texto ou a situação de discurso, e é disso que tratam as próximas seções, a partir de ‘A função dêitica: pronomes e pessoas do discurso’.”. (NEVES, 2015, p. 23).

Em seu livro “Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem”, Quadros (1997) apresenta uma explicação bem clara de como a estrutura da frase é ordenada pelos apontamentos no espaço, para a definição dos pronomes. A autora explica que:

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

Desta forma, não existem ‘EUs’, ‘TUs’ e ‘EL@s’ nos discursos dos alunos surdos que utilizam as línguas de sinais, o que pode ser um elemento bastante interessante para a análise da interlíngua destes alunos. Os aspectos visuais são a base do entendimento de quem fala e sobre quem fala, inclusive, eliminando as ambiguidades, tão frequentes nas línguas orais. Quadros (1997) também faz referência a essa questão, salientando que, “essa ambiguidade das línguas faladas, dificilmente é encontrada nas línguas de sinais, devido a exploração do espaço feita pelos pronomes estabelecidos em pontos específicos, um recurso exclusivo da

modalidade espaço-visual.”. (QUADROS, 1997, p. 57).

Quadro 6 - Estruturas Frasais Libras / Língua Portuguesa

LIBRAS	PORTUGUÊS
Estrutura das Frases	
<p>SVO, mas podendo aparecer variações. Tópico e Foco são bastante frequentes (com restrições).</p>  <p>(QUADROS e KARNOPP, 2004)</p>	<p>SVO, mas podendo aparecer variações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El@ gosto de futebol. • Futebol, o João gosta. • Eu perdi o livro.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2019) - Imagens coletadas de (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Quadro 7 - Uso dos Pronomes Libras / Língua Portuguesa

LIBRAS	PORTUGUÊS
Uso dos Pronomes	
<p>Há o uso dos dêiticos, que são os apontamentos, tanto para pessoa, como para lugar e coisas. Esses dêiticos vão substituir palavras soletradas e sinais como as pessoas referenciadas.</p> 	<p>Uso dos pronomes com as pessoas referenciadas nas frases, como substituições, evitando as repetições de nomes para construção da redação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria e João são amigos; • João veio à festa; • Ele veio à festa; • João é amigo dela; • Maria é amiga dele; • João ajuda a ela; • Maria ajuda a ele.

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Ilustração elaborada pelos pesquisadores.

Todos os aspectos e elementos de análise linguística, descritos aqui, de maneira contrastiva entre Libras e Português, serão fundamentais para as análises propostas. Entender as diferenças e similaridades nas duas línguas é importante para entender a maneira como olharemos os textos dos alunos surdos que são sujeitos da pesquisa. Os elementos que sinalizarão os níveis de interlíngua desses participantes estão diretamente relacionados com a forma de escrever e utilizar esses elementos, quando utilizam mais características da L1 estão numa fase de interlíngua mais avançado, quando se utilizam mais de elementos da L2, se aproximam, demonstram um nível de interlíngua mais suavizado pela aprendizagem da L2.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico foi desenhado para o estudo de caso de uma escola inclusiva de Uberlândia que recebe surdos na sala de aula regular de ensino e motivada pelos pressupostos de pesquisa qualitativa descritiva, considerando as especificidades do tema a ser estudado, a fim de alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa foi submetida a análise do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, para que se garantisse a transparência e compromisso dos pesquisadores com a integridade dos participantes da pesquisa. Todas as gravações, em vídeo e em áudio, foram desgravadas após transcrição, para que se garantisse o anonimato dos sujeitos de pesquisa. Também foi feita coleta das assinaturas de todos os participantes da pesquisa, em documento próprio, autorizado pelo CEP, com todas as informações necessárias à ciência do participante.

6.1 PESQUISA QUALITATIVA DESCRITIVA

Utilizando a abordagem de pesquisa qualitativa foi possível estudar o fenômeno pretendido em seu local de origem, com menor interferência, objetivando observá-lo numa perspectiva integrada, sem qualquer influência do pesquisador, o que, no caso em questão, foi de fundamental importância, já que pretendíamos observar e analisar textos produzidos por surdos no contexto escolar, sem desconsiderar a influência do ambiente da escola inclusiva em que os alunos estão inseridos.

Quando nos pautamos na pesquisa que visa entender pessoas, razões pessoais de algo acontecer ou um acontecimento que pode estar associado a questões pessoais e da realidade vivida por alguém, precisamos ponderar a metodologia qualitativa de pesquisar. Precisamos entender que, pessoas são diferentes, por diversas razões e, não podemos quantificar de forma exata essas realidades pessoais. Por essa razão o pesquisador qualitativo ampara seus estudos na interpretação da realidade, preocupando-se com o caráter hermenêutico na ação de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

A proposta foi realizar uma pesquisa descritiva pautada em detalhar os fatos de determinada realidade. O estudo descritivo, assim como proposto para nossa pesquisa, tem como intuito, descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Desta forma, dentre os caminhos possíveis, escolhemos o estudo qualitativo descritivo, já que, o mesmo possibilitou análise, observação e registro do fenômeno estudado, buscando encontrar com maior precisão a recorrência do mesmo.

A fim de contemplar a pesquisa qualitativa descritiva, foi utilizada a perspectiva de estudo de caso. Oliveira, em seus estudos sobre as metodologias de pesquisa, argumenta que:

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda nos elucidam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo.” (OLIVEIRA, 1986, p. 17 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2009, p. 5).

Os moldes metodológicos utilizados para o desenho da pesquisa foram escolhidos e utilizados com propósito de compreender o que se passa dentro da sala de aula, numa escola inclusiva, quanto a realidade do aluno surdo. O estudo de caso, na pesquisa qualitativa descritiva, foi uma proposta adequada aos objetivos de análise propostos. Conhecer a realidade dos alunos surdos foi importante para que se pudesse entender como e por que o aluno surdo escreve dessa ou daquela forma.

6.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A escola, fonte de nossa pesquisa, trata-se de uma escola inclusiva, Escola Estadual Bueno Brandão, local que nos acolheu prontamente, e viu em nosso estudo uma maneira de avançar com o entendimento de como contribuir com a escolarização desejável dos alunos surdos. A escola é uma instituição estadual, bastante tradicional na cidade de Uberlândia-MG.

Foi a primeira escola do município, criada entre 1910 e 1920, momento em que o próprio município se estruturava e ganhou o nome de seu idealizador, o então presidente do Estado de Minas Gerais, Júlio Bueno Brandão. Carvalho e Inácio Filho (2002) destacam que:

Até então não havia na cidade um grupo escolar, existindo apenas escolas isoladas que funcionavam em pequenas casas, impróprias para receberem um número mais expressivo de alunos; as autoridades uberlandeses pediram ao Sr. Presidente do Estado que contemplasse a cidade com a criação de um grupo escolar. Júlio Bueno Brandão prometeu, então, que mandaria construir um prédio para abrigar o grupo escolar e criaria o estabelecimento de ensino que tanta falta fazia à comunidade do município. Assim começou a construção do edifício, que foi concluído no final de 1914, estando na Presidência do Estado de Minas Gerais à época o Sr. Defim Moreira da Costa Ribeiro, sucessor de Bueno Brandão. Deste modo, o grupo foi instalado e começou a funcionar no dia 1 de fevereiro de 1915, recebendo o nome de

Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, em homenagem ao Presidente que o criou (CARVALHO; INÁCIO FILHO, 2002, p. 1).

A escola ocupa hoje o centro da cidade de Uberlândia e, atua com alunos de ensino fundamental e médio. Tem sala de recurso multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e recebe alunos com deficiência em salas regulares, o que, de acordo com o que já destacamos anteriormente, caracteriza-a como uma escola inclusiva do município de Uberlândia-MG.

Por mais que, saibamos da importância de alguns elementos, tais como, o AEE e a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras em todo o processo de acessibilidade e inclusão do aluno surdo dentro da escola inclusiva, procuramos não focar nesses elementos, considerando que, já avaliaríamos, de imediato, vários elementos linguísticos e ambientais da produção dos alunos surdos que foram alvo da pesquisa. Todavia, a escola em si, possui esses recursos.

A princípio, imaginamos que, poderíamos ter como sujeitos de pesquisa, em torno de 10 alunos surdos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos do ensino médio), conforme nossa primeira conversa com a gestão da escola. Também contávamos com a participação de professores das 3 (três) fases do ensino médio. Ao passo que, começamos a conhecer a escola e o quantitativo real de alunos surdos da escola, percebemos que, alguns alunos evadiram, e que a maior concentração de alunos surdos estava no 2º ano do ensino médio, todos na mesma sala de aula. Diante desta realidade entendemos que seria mais efetivo analisar alunos que estivessem na mesma série escolar e na mesma sala, por essa razão decidimos analisar as produções e a realidade dos 4 alunos do 2º ano do ensino médio, em suas produções ao longo do ano.

A escola realiza provas bimestrais, simulados parecidos com o ENEM, onde os alunos realizam as provas de todos os conteúdos, no formato múltipla escolha, concomitante a essa avaliação, há a produção da redação. No ano de 2018 os alunos do 2º ano realizaram 3 provas de redação (1º, 2º e 3º bimestres), não tendo apenas a redação junto a última prova do ano. Essa foi nossa fonte de dados, as provas de redação aplicadas pela professora do ensino de língua portuguesa. Essa fonte foi muito importante para nosso estudo, já que, é uma produção sem nenhuma interferência da pesquisadora, algo importante para a análise proposta.

Para realização da pesquisa, utilizaremos como instrumentos de pesquisa entrevista semiestruturada, análise das redações dos participantes da pesquisa e observação das aulas para coleta e triangulação dos dados. Os instrumentos de pesquisa foram pensados a fim de compreender, não só, que produções os alunos surdos fazem, mas por que e como, que

elementos interferem, positiva ou negativamente, para que o aluno escreva dessa, ou daquela forma?

As observações de aula e as entrevistas, com os alunos surdos e com a professora de português, tiveram o intuito de complementar informações que, só as redações, não seriam suficientes para compreender. As observações de aula são importantes para conhecer o cenário onde o participante está inserido e como esse ambiente interfere no fenômeno estudado.

Para Oliveira, quando estamos no papel de observador, “o estudioso não interage muito com os sujeitos pesquisados. Não há a tentativa de estabelecer um contato mais ativo com os sujeitos, nem tampouco desenvolver um relacionamento confiável” (OLIVEIRA, 2009, p. 10). Esse foi nosso objetivo, interferir o mínimo possível, para aproximar o máximo da realidade da escola e da sala de aula, com propósito, apenas, de observar.

As entrevistas almejam identificar o perfil do aluno surdo, já que a comunidade surda tem uma gama de características que podem ser importantes para a análise, tais como: a idade com que aprendeu a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, a idade ao adentrar o ensino médio e o tempo que levaram para chegar a série que estejam cursando, seu interesse em fazer um curso superior, etc. Há o momento das perguntas pré-determinadas, podendo ser as respostas razoavelmente livres e, se houver a necessidade, pode-se acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Oliveira (2009), a entrevista semiestruturada tem um efeito acolhedor, com um método mais efetivo para a pesquisa qualitativa, já que, sendo mais liberta de protocolos engessados, pode contribuir para alcançar as informações que são necessárias à pesquisa. Em seus estudos, o autor salienta que:

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores, os orientadores. (OLIVEIRA, 1986, p. 17 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2009, p. 13).

As entrevistas aconteceram individualmente com a professora de Língua Portuguesa, com gravação em áudio e, para os alunos surdos, com gravação em vídeo, já que esse público utiliza Libras como língua de comunicação e expressão. Já, quanto a coleta das redações, almejamos analisar a produção textual para a pesquisa utilizando-se de uma experiência livre de interferência do pesquisador, entendendo que a comunidade surda tem uma relação

delicada com a língua portuguesa, decorrente de todo processo histórico vivenciado pelos mesmos, que foi brevemente detalhada no decorrer da escrita da dissertação.

Na primeira fase da pesquisa, fez-se uma primeira visita a escola, na busca de realizar as entrevistas individuais, com os alunos e com a professora da turma, para identificar o perfil dos envolvidos e inseri-los no contexto da pesquisa. Também foi feita nessa fase, a primeira observação da aula de produção textual, a fim de acompanhar a metodologia da aula e recolher as produções textuais dos alunos surdos, realizadas na referida aula. Em decorrência dessa aula foram realizadas as análises preliminares da pesquisa.

A segunda fase se refere a uma segunda observação da aula de produção de texto e a coleta das redações realizadas na referida aula. Nessa fase foi possível realizar uma análise comparativa entre a primeira e a segunda aula observada e das redações produzidas nelas, com o objetivo de identificar elementos recorrentes.

A terceira e última fase de coletas de dados foi composta da coleta das produções escritas decorrentes de uma última aula com esse fim, mesmo não tendo sido possível fazer uma última observação da aula de produção de texto, já que a aula tinha acontecido anteriormente, um dia em que não pudemos participar.

Em posse de todos os dados foi feita uma análise detalhada do cenário de pesquisa (sala de aula), do perfil dos alunos surdos inseridos na educação inclusiva no ensino médio, e análise das recorrências linguísticas que se apresentaram.

6.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS SURDOS

A entrevista com os alunos surdos teve como pretensão, levantar dados relacionados ao perfil desses alunos surdos de escola inclusiva, como eles percebem seu desempenho, a escola e as metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere a produção escrita e por fim, identificar se eles têm expectativas de formação superior e se entendem suas dificuldades para alcançar esse objetivo.

As entrevistas foram feitas com gravação em vídeo, sem apoio de intérprete de Libras. A pesquisadora fez as perguntas em Libras, diretamente aos alunos, a fim de evitar que o aluno pudesse se sentir constrangido com a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras.

Quadro 8 - Entrevista Semiestruturada - Alunos Surdos

OBJETIVOS	QUESTÕES
Conhecer o perfil do entrevistado	1. Qual a sua idade?
	2. Com qual idade teve contato com a Libras?
	3. Com qual idade teve contato com o português escrito e oral?
	5. A sua família sabe Libras?
	6. Você tem surdez leve, moderado, severo ou profundo? Você é sinalizante?
	Compreender o entendimento do aluno sobre seu aprendizado
8. Você considera que é fluente em Libras?	
9. Qual a sua opinião sobre a escola inclusiva?	
10. Você quer fazer uma graduação?	
11. Qual sua opinião sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola inclusiva?	
12. Tem algo que precisa melhorar na escola inclusiva?	
13. Que estratégias você utiliza para ler e escrever em português quando tem dúvidas?	

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores e aprovado pelo CEP - (2019).

6.4 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Foi realizada entrevista com a professora na primeira fase da pesquisa, com gravação de áudio, a fim de observar as expectativas da professora com a metodologia escolhida e sua rotina de trabalho.

Quadro 9 - Entrevista Semiestruturada - Professora

OBJETIVOS	QUESTÕES
Compreender o entendimento da professora sobre o aprendizado dos alunos surdos	1. Quanto tempo está na escola?
	2. Quais os principais desafios de ter alunos surdos em sala?
	3. Quais estratégias de ensino-aprendizagem foram mudadas/criadas para contemplar os alunos surdos?
	4. Quais as suas dificuldades para ensinar produção de textos em uma sala de aula com alunos surdos?
	5. Como é feita a avaliação das redações dos alunos surdos?

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores e aprovado pelo CEP (2019).

6.5 COLETA DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

As aulas sobre produção de textos foram aplicadas pela professora de Língua Portuguesa da escola inclusiva, de acordo com a metodologia de ensino adotada por ela e o texto produzido seguiu o gênero textual e tema escolhidos por ela para que a presença do pesquisador fosse despercebida.

Foi acordado apenas que, a professora quando aplicaria as atividades de produção de texto a fim de que a pesquisadora pudesse estar presente. A periodicidade da aplicação das atividades foi realizada de acordo com o calendário da escola. Sendo assim, as três redações feitas por cada aluno, correspondem às atividades de redação do ano letivo de 2018. Nomeamos as redações de acordo com sua ordem de aplicação: R1, R2 e R3.

Duas alunas fizeram as três redações (R1, R2 e R3) propostas pela professora. Um aluno fez duas redações (R2 e R3), e uma aluna fez apenas uma das redações propostas para o ano inteiro (R1). Na análise dos dados, levamos em consideração inclusive esse fato. A não realização das atividades propostas também trazem dados válidos para a pesquisa, dados esses que serão explanados na análise dos dados.

6.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa que serviram de norte neste trabalho são, como se realiza a interlíngua observada na produção escrita de alunos surdos e quais padrões de regularidade e/ou de ocorrência que regem a apresentação e organização das informações no texto de aluno surdo. E, ainda, se são possíveis de serem identificados e descritos, a partir da análise dos níveis linguísticos, e se, mesmo com essas possíveis interferências das regras de primeira língua na produção textual em Língua Portuguesa, existe a produção de sentido.

6.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Percebemos que, valorizar a história é fundamental para entender nosso lugar no mundo e valorizar tudo que foi conquistado através dos tempos. Por essa razão, nossos

participantes da pesquisa são quatro alunos nomeados como: Hatchepsut (Hatasu), Nefertiti, Cleópatra para as três meninas que participaram da pesquisa, representados pelos nomes de grandes mulheres egípcias e; Ramses, que é o nome de um importante faraó para o único menino.

A professora que participou da nossa pesquisa também receberá o nome de uma mulher com grande representação na história do antigo Egito (Nefertari), mas acredito que na maior parte das vezes vamos nos referir a ela como professora, para que não tenha nenhuma confusão na apresentação dos dados.

Para as análises e posterior escrita da dissertação foram utilizados nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa, alunos surdos e professora, garantindo assim o anonimato dos mesmos. Os nomes escolhidos para serem usados nesta dissertação de mestrado são retirados da história do antigo Egito, não só por que me causam grande fascínio, considerando que as histórias mitológicas que me proporcionaram as melhores viagens na imaginação, mas também por terem uma grande representação na história da humanidade e da educação dos surdos.

A escolha por nomes da antiguidade é justificada por grande admiração a todo percurso que a humanidade já trilhou. Consideramos fundamental não se perder de vista o caminho trilhado para que chegássemos até aqui, os desafios e as conquistas, o que fez com que fôssemos o que fomos e chegássemos onde chegamos, e talvez, o porque não conquistamos tudo que poderíamos ter conquistado.

A pessoa surda também teve parte da sua história mesclada com a sociedade egípcia. Naquele espaço-tempo, pessoas surdas não eram sacrificadas, o que para a época, era um grande feito, já que em outras regiões a realidade não era essa. E, para os surdos, essa é uma parte boa da história, considerando ainda, todas as atrocidades que essas pessoas viveram ao longo do tempo.

Infelizmente, as pessoas surdas não recebiam qualquer tipo de instrução, mas relatos afirmam que eram pessoas respeitadas socialmente e, num mundo de crenças e mitos, eram consideradas privilegiadas. Segundo Strobel (2009, p. 18):

Para Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados.

6.8 CONHECENDO QUEM SÃO NOSSOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Quadro 10 - Dados dos Alunos Surdos Participantes da Pesquisa

QUESTÃO/ALUNO	NEFERTITI	HATASU	RAMSES	CLEÓPATRA
Idade?	17 anos	16 anos	21 anos	20 anos
Idade que aprendeu Libras?	9 anos	6 anos	5 anos	+/- 10-11 anos
Onde aprendeu Libras?	Escola Inclusiva	Escola Inclusiva	Escola Inclusiva	Escola Inclusiva
Idade que aprendeu Português?	12 anos	7 anos	Não sabe	+/- 13-14 anos
Onde aprendeu Português?	Escola Inclusiva	Escola Inclusiva	Escola Inclusiva	Escola Inclusiva
Qual língua prefere usar?	Libras	Libras	Português*	Libras
Família tem mais surdos?	Não	Não	Não	Não
Família sabe Libras?	Não	Não. Só a mãe e o primo sabem um pouco	Sim	Sim
Existe boa comunicação com a família?	Não. Tem dificuldade de comunicação	Não	Sim	Sim
Tem fluência em Libras?	Sabe o básico	Sabe o básico	Sim	Sim
Tem fluência em Português?	Mais ou menos	Mais ou menos	Sim	Tenta se comunicar, mas conhece poucas palavras
Pretende fazer uma graduação? Qual?	Sim. Não decidiu ainda.	Sim. Quer fazer Matemática.	Sim. Matemática.	Sim. Queria medicina, mas é muito difícil, seria mais fácil matemática.

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores com base nos dados das entrevistas feitas com os participantes da Pesquisa (2019). Tradução de Libras para Língua Portuguesa realizada pelos pesquisadores.

* O aluno demonstra que não entende a pergunta, a pesquisadora refaz a pergunta de outras maneiras, mas o aluno demonstra não ter entendido e responde português de forma afirmativa, sem ter entendido a pergunta. Essa atitude é bastante frequente com os surdos, no momento que eles não entendem um enunciado, balançam a cabeça de forma afirmativa, mas, ao ser questionados, não respondem de acordo com a pergunta que foi feita. Esse episódio demonstra a pouca fluência que o aluno tem na própria língua.

As entrevistas trouxeram grandes contribuições para a pesquisa, as informações colhidas nos proporcionam conhecer melhor nosso participante da pesquisa, estabelecer um perfil para o grupo e buscar elementos que possam ser cruzados com os demais, a fim de

entender o processo de produção textual desses alunos de forma global. Algumas questões são pontuais, como idade dos alunos, suas opiniões sobre as duas línguas analisadas, mas alguns elementos, percebidos no comportamento, nas expressões, em enunciados pontuais, são ricos para a pesquisa, tanto quanto estabelecer um perfil.

De forma geral, percebemos que são alunos que sempre estiveram em escolas inclusivas, ou seja, não aprenderam as línguas envolvidas dentro da comunidade surda, especificamente, mas sim, num contexto de sala de aula. Podem até frequentar contextos de reuniões de surdos, todavia, sua experiência principal é dentro da escola. As famílias desses alunos, não possuem conhecimento de Libras o suficiente para uma comunicação ideal, ao menos, o que os alunos relatam.

São jovens entre 16 e 21 anos, cursando o ensino médio, que participam de um contexto de sala de aula, onde os demais colegas são ouvintes e, ao menos nos momentos de observação das aulas, não estabeleceram nenhum tipo de comunicação. No seio das famílias, de acordo com seus relatos, também não têm uma comunicação adequada com irmãos, pais e demais parentes. E reconhecem que, até eles mesmos não possuem grande fluência em Libras.

Nas entrevistas foi possível compreender um pouco da realidade dos alunos surdos a partir de suas visões da escola e da própria aprendizagem. Com o diálogo estabelecido, foi possível perceber que, Hatasu e Ramses têm mais dificuldade em entender as perguntas e formular respostas a elas. Nefertiti e Cleópatra demonstram mais fluência em Libras, conseguem entender as perguntas com facilidade e respondem com confiança, demonstrando que formularam respostas a partir do que realmente sentem a respeito.

Esse fato parece surpreendente quando analisamos as redações, que poderão ser observadas no capítulo XX, já que Hatasu teve um bom desempenho nas produções escritas e inversamente, Cleópatra não fez duas das redações, na que fez, escreveu apenas um parágrafo. Todavia, outros elementos descritos nesta pesquisa, podem trazer as respostas para essas questões.

Podemos começar por analisar Cleópatra, uma aluna que falta muito, constatação das observações de aulas e conversas com a professora, a aluna não fez duas das três redações propostas no ano, e a que fez, escreveu apenas uma frase. Mas a aluna demonstra boa fluência em Libras e, pelas nossas expectativas, poderia ter um bom desempenho na L2, utilizando seu conhecimento da LM. Esse fato pode, então, buscar respostas na fala da aluna, que, quando questionada sobre suas estratégias de leitura e escrita, onde ela responde:

_ Eu pergunto muito para o intérprete, eu pergunto, mas eu sinto que às vezes ele não gosta, eu pergunto e ele não me responde nada, parece que não quer, fica parecendo que eu sou burra. Eu fico com vergonha de escrever, porque não sei as palavras em português, aí eu não pergunto mais nada, eu tento (Cleópatra, com tradução da autora).

A resposta da aluna demonstra que o seu conflito não é só com a escrita do português, ela não tem motivação e demonstra que não se sente a vontade com os colegas surdos e com o intérprete. Diversos podem ser, os fatores que desencadeiam a falta de vontade da aluna em aprender no ambiente onde está inserida. Rojas (2006) tratou desse assunto em suas pesquisas, lembrando que:

O processo de aculturação, segundo Schumman (1978), tem a ver com a interação social de um indivíduo estrangeiro dentro da nova cultura e é determinada por dois fatores: a distância social e a distância psicológica do indivíduo com relação à cultura da língua alvo. (ROJAS, 2006, p. 17).

Essa afirmação nos parece tão certa para essa participante da pesquisa, visto que, as relações que se estabelecem no ambiente de estudo podem influenciar fortemente na aprendizagem dos alunos. Cleópatra, por diversas vezes no decorrer da entrevista, demonstra que algo a desmotiva a aprender, a participar das aulas, perguntar, interagir. Esse pode ser, inclusive, o motivo pelo qual falta tanto as aulas e não realiza as atividades de produção de texto. Em outro momento, quando questionada sobre a sua opinião a respeito da escola inclusiva, ela responde - *não sei, não sei ... bom, bom, normal ... precisa paciência, só ... é mais difícil* - mais uma vez demonstrando que está desmotivada.

Ramses também nos mostrou elementos interessantes, podem ser observados nas suas redações, grande dificuldade em escrever. Ele fez duas redações bem extensas, mas muito pouco próxima de um português desejável para um aluno surdo de ensino médio e, nem por essa razão, próxima da Libras. Esse fato, associado às suas respostas nas entrevistas, confirmam que o aluno não tem bom domínio de Libras. Ele afirma que sabe português e Libras, que aprende bem na escola inclusiva, porém, apenas com respostas como: sim, não, qualquer um. Mas, ao ser questionado sobre a escola e como ele aprende, ele responde:

_ Eu pego o texto, olho e percebo que é muito difícil, não consigo entender, muita dificuldade, aí eu pergunto, pergunto para o intérprete e ele me explica (Ramses, com tradução da autora).

Quando o aluno responde que prefere a Língua Portuguesa à Libras, conforme Quadro 10, deixa transparecer que não entendeu a pergunta, assim como quando perguntado sobre sua fluência nas duas línguas (ele afirma que tem fluência nas duas línguas), mesmo os questionamentos sendo repetidos de várias formas diferentes. Uma visão geral dos elementos da pesquisa, mostram que esse aluno não tem um bom domínio de Libras e muito menos de Português. Nas observações de aula, percebemos que o aluno não faz perguntas e não presta atenção quando uma das colegas faz perguntas, passa a maior parte do tempo com a cabeça baixa, com olhos fixos no caderno.

No que podemos observar das informações quanto à aluna Hatasu, se levarmos em consideração apenas suas produções escritas, consideraremos que ela tem grande domínio de Libras e domínio razoável de Língua Portuguesa, mas ela, aparentemente, teve algumas dificuldades em entender alguns pontos da entrevista, nos levando a crer que ela tenha um conhecimento ainda não desejável da sua LM. Conseguimos identificar que é uma aluna bastante dedicada e que se esforça bastante para melhorar seu rendimento no português escrito. Em duas das suas respostas Hatasu apresenta sua vontade de melhorar seu desempenho e que ela tem ciência que melhorou:

_ Eu começo a escrever, se tenho dúvida sobre a estrutura da frase, palavras, eu pergunto para o intérprete ou para a professora, um dos dois e com isso vou aprendendo. Se tenho dúvidas faço perguntas, ai me explicam, só isso.

_ No começo tinha mais dificuldade, com o passar do tempo, perguntando, vendo as explicações, fui melhorando (Hatasu, com tradução da autora).

Hatasu tem consciência do que tem feito seu aprendizado melhorar, sabe que uma parte é de responsabilidade da professora e do intérprete, mas que ela também tem que se esforçar, perguntar, interagir. Sua fluência em Libras não é tão avançada, mas ela se comunica bem, as vezes não entende a pergunta, mas com uma segunda explicação, ela responde, formulando bem suas respostas e dando credibilidade a elas, coisa que não é possível com Ramses.

A aluna Nefertiti foi a aluna que demonstrou, em todos os elementos analisados, que tem boa fluência em Libras e que avançou na escrita do Português. Ela respondeu aos questionamentos com segurança, demonstrando, inclusive, que consegue fazer parte das leituras, nas falas dela: “*Eu leio, se não entender, pergunto para o intérprete, aí eu entendo e volto a ler*”. Quanto às suas estratégias para escrever e ler ela ainda afirma:

_ Eu tento escrever, tento, tento entender as explicações, das palavras e das estruturas da frase, qualquer coisa, o intérprete me ajuda, me ajuda a entender o texto, como fazer conjugação, palavras, verbos e outras coisas, ai vou entendendo, vão me explicando e eu vou entendendo (Nefertiti, com tradução da autora).

Ela entende que tem que se esforçar e perguntar quando tem dúvidas, que o intérprete pode contribuir com a explicação de algumas coisa, mas que tem que ler, tem que escrever e tentar. Quando questionada sobre a escola inclusiva, sugestões de melhorias, sua opinião sobre esse tema, ela responde:

_ Minha opinião sobre inclusão, é difícil, surdos e ouvintes juntos, têm pouco contato, é difícil por que eles não sabem Libras, se os ouvintes querem aprender Libras eu ensino, da mesma forma, eles podem me ensinar o português, pode ser uma troca, assim fica mais fácil.

_ Dá para aprender, dá sim, porque precisa de contato para se desenvolver.

_ Para melhorar precisava de um professor surdo, professor surdo nos para ensinar, para melhorar, precisa de surdos e ouvintes juntos, interagindo, ter mais surdos, seria melhor (Nefertiti, com tradução da autora).

A aluna demonstra que sabe da importância do contato com os alunos ouvintes, ela não vê apenas o lado negativo dessa convivência, mas sabe que poderia ser melhor aproveitada se os colegas interagissem mais. Sua sugestão é ter mais colegas surdos e professores surdos no contexto de sala de aula, para que surdos e ouvintes compartilhem seus aprendizados.

De modo geral, podemos destacar algumas semelhanças e diferenças quanto às entrevistas dos alunos, como o fato de todos eles destacarem a importância e presença do intérprete no processo de ensino-aprendizagem. Todas as falas dos alunos deixam claro que, no momento de dúvida, recorrem ao intérprete, mesmo que depois esse passe os questionamentos para o professor. Com as observações de aula também identificamos essa proximidade do intérprete com os alunos durante o tempo de observação.

Existem pontos positivos e negativos nessa relação, como já foi tratado em outros momentos da pesquisa, o intérprete e o professor tem papéis diferentes no ambiente de sala de aula. Cada um tem sua importância no processo de aquisição de L2, mas percebemos a dificuldade da professora, em ter proximidade com os alunos surdos sem o conhecimento da Libras. Inevitavelmente, a língua aproxima intérprete e alunos surdos, a possibilidade de comunicação é clara e necessária, já que os colegas e a professora são ouvintes, não podemos negar que essa relação exista.

Não obstante, que mesmo com essa ligação, o intérprete consiga manter o distanciamento necessário e o professor saiba reconhecer seu papel como regente da turma como um todo, surdos e ouvintes. Esse estudo não tem como objetivo de análise o intérprete, mas não podemos deixar de mencioná-lo, já que este faz parte do processo de inclusão dos alunos surdos e nem sempre essa relação é produtiva.

Outro aspecto interessante é que, todos os alunos sempre estiveram em escolas inclusivas, e todos eles aprenderam Libras e Língua Portuguesa nesse espaço, mesmo que em idades diferentes e não conhecem outra metodologia de ensino além dessa proposta inclusiva, como o bilinguismo, por exemplo, ou comunicação total. Entendendo que, eles não têm parâmetro para comparar com outras propostas pedagógicas, todos demonstram estar aparentemente “conformados” com a inclusão e alegam que conseguem aprender nestes termos.

Uma informação interessantíssima surge do questionamento “Você tem interesse em fazer uma graduação? Qual?”, em que todos disseram que sim, que querem fazer faculdade e ter uma profissão. Nefertiti foi a única que disse que ainda não decidiu o que pretende estudar depois do ensino médio, mais uma vez, demonstrando que tem consciência do seu aprendizado e da possibilidade de escolha que tem. Os outros alunos nos responderam que vão cursar matemática.

O mais interessante não é a coincidência em quererem cursar a mesma graduação, o que seria uma coisa inusitada. O indício de revelação aparece na fala de Cleópatra, a aluna nos responde que: *“Eu queria tentar medicina, mas medicina é difícil. Como vou me comunicar? Como vão me explicar? Melhor fazer matemática, mais fácil”*. Essa fala demonstra que ela não quer matemática, preferiria outra coisa, talvez medicina, mas em algum momento, decidiu que matemática é melhor, é algo palpável, a medicina não. A aluna poderia ter chegado a essa conclusão sozinha, mas quando comparamos com a opinião dos outros colegas, temos a impressão que, ou eles conversaram sobre isso e decidiram que matemática é melhor para eles, “é mais fácil”, ou foram convencidos disso.

As entrevistas foram enriquecedoras, nos aclarou quanto a vários fatores que podem refletir na produção escrita dos alunos. Foi importante dar voz aos participantes da pesquisa, a fim de que eles nos mostrassem o ensino médio por suas perspectivas. Rojas (2008), ao tratar de cultura e identidade e a sua relação com o aprendizado de línguas, alerta-nos sobre o quanto as formas de encarar a relação entre línguas pode influenciar na aprendizagem e destaca ainda que:

Há uma ida e volta entre a dimensão social e individual. A língua que falamos e como falamos diz muita coisa sobre nós. Nossa língua é o nosso mundo e isto influencia a nossa percepção de tudo aquilo que nos cerca. A língua, segundo Lippi-Green (1997, p. 71) “é a forma que temos de estabelecer e anunciar a nossa identidade individual. A forma em que nos relacionamos com os outros, os grupos que escolhemos para fazer parte. O poder que temos ou a falta dele estão todos determinados pela língua.”. (ROJAS, 2008, p. 21).

Não podemos desconsiderar que os “erros” que aparecem nas redações estão diretamente ligados com como os alunos se relacionam com a L2, com a LM, que motivação eles têm para produzir textos, que percepções eles têm deles mesmos e dos outros, da comunidade surda e da comunidade ouvinte. Um exemplo disso é o fato de Cleópatra não querer escrever, de como ela se sente quando escreve, ou o porque Ramses escreve tanto e ao mesmo tempo, com tantas dificuldades. Não podemos ignorar essas informações.

6.9 A PROFESSORA

Em entrevista, a professora demonstra seu ponto de vista quanto a inclusão dos alunos com deficiência, no ensino médio, em especial, com relação aos alunos surdos. Ela está na escola desde 2016, quando tomou posse, completando até o momento da entrevista, quase três anos de exercício na escola e, segundo ela, quando começou sua experiência como professora de educação inclusiva. A mesma informou também que nunca antes tinha trabalhado com alunos com deficiência, mas que, desde que assumiu seu cargo na referida escola tem atuado com alunos com diferentes deficiências.

Quando questionada sobre os desafios da inclusão e de ter alunos com deficiência em sala de aula, em especial os alunos surdos, a professora relata que:

— Na verdade, porque assim, o DI, vamos pensar assim, tem a estratégia de aula de reforço, ok, a gente dá aula de reforço na sala de recurso e tudo mais, DA ele já tem essa questão que ele divide dois cenários, tem os meninos que são os ouvintes e tem eles, então a gente tem que se desdobrar em duas atenções que as vezes, na escola pública a gente não é capaz de dar. Porque quando você vai atender os alunos DA, os ouvintes não te deixam trabalhar por conta do barulho. Porque eles não entendem as necessidades que os alunos com DA tem, tem que dar atenção e você tem que se desdobrar em duas pra atender os dois lados e eu tento fazer isso, mas tem muita dificuldade por causa do outro lado não entender que esse lado precisa de mais atenção que eles.

A professora conhece a realidade da escola e as limitações da escola e as suas como profissional, sabe que a abordagem utilizada em sala de aula nem sempre é a mais adequadas, mas justifica que lidar com dois mundos dentro da mesma sala não é fácil, reconhecendo que não é o ideal. Pontua, ainda, outra questão, bastante importante, com relação aos colegas de classe, que nem sempre são colaborativos com a situação de sala e com a condição dos colegas que são surdos. Na observação de aula foi mesmo observada a separação que, de fato, se estabelece em sala.

No que se refere a como a professora lida com as situações desafiadoras de sala de aula, que estratégias ela utiliza, a professora explana sobre como tem tentado contribuir com os alunos surdos na ASL, ela afirma que:

Flexibilizar o tempo de qualquer atividade. Tudo que eu passo pros ouvintes, os DA tem mais tempo e eu tento adequar a todas as atividades, eu falo ó , eles vão fazer dessa forma, por exemplo, se é uma redação, ok, o DA pode fazer a redação, eu não vou corrigir a ferro e fogo, em termos gramaticais, porque eles não tem o uso da língua igual os outros. Então eu vou corrigir pelo contexto, eu faço uma correção, assim, global, ah, ele atingiu a ideia, então beleza, eu vou arrumando aqui e mostrando , aqui precisava de um artigo, aqui precisa de uma preposição senão não dá certo, aqui precisa conjugar esse verbo, mas eu não vou penalizar conforme eu penalizo os meninos a ferro e a fogo, por que os outros eu penalizo, por que é a língua mãe deles, eles tem que saber, de qualquer forma, uma redação que eu gasto em média, desde 2016 pra cá, com os meninos surdos, eu percebo que eles gastam uma semana para me entregar, eles me entregam, eu entrego de volta, eles reescrevem e vai mais ou menos uma semana, esse processo, os dois horários que os ouvintes gastam, eles não tem o mesmo para entregar, então , assim, usam os dois horários, eu tento falar com o intérprete, o fulano, eu falo, fulano tenta então ver só a ideia deles, deixa eles esboçar as ideias, depois eu devolvo pra eles, devolvo de novo, e aí vai indo, vão fazendo uma reescrita e construindo a ideia. E perguntando pra mim, eles colocam o que eles querem falar, e eu tento falar como deveria ser, isso é demorado e não dá pra fazer exclusivamente, essa que é a questão.

A professora demonstra, em suas falas, em suas considerações, bastante lucidez quando a realidade dos alunos surdos, às necessidades que eles possuem e aos desafios que eles enfrentam para aprender a língua portuguesa. Ela conhece os elementos linguísticos que mais se destacam como possíveis “erros” nas redações dos alunos surdos e sabe identificar que eles são oriundos do processo de interlíngua que os alunos apresentam. A estratégia de tentar entender o contexto, a ideia, é bastante sensata e mostra que ela não usa as produções dos alunos apenas como punição, mas como um momento de aprendizagem também.

As possibilidades de reescrita também demonstram que ela entende a necessidade do aluno ver seus “erros”, saber onde esses “erros” estão e que outra alternativa tornaria o

enunciado correto. Essa atitude favorece para que o aluno transite na interlíngua e diminua as possibilidades de fossilização dos elementos linguísticos mais fortes da interlíngua. Todavia, em nenhum momento a professora apresenta que existam momentos em que se trabalhe esses elementos de forma mais específica e objetiva, para que o aluno trabalhe com a L2 além da reescrita da redação, ou seja, ela não relata se, observando que elementos os alunos mais “erram” nas suas produções, estes se tornem o foco dos estudos subsequentes.

Segundo os relatos da professora, ela pressiona a coerência, a ideia, o que o aluno quis manifestar quanto à proposta que foi apresentada para realização do texto. Quanto à coesão, ela afirma que percebe as recorrências de “erros” típicos de alunos surdos e que quanto a eles: *“eu vou penalizar o mínimo possível, por que eles precisam saber que o texto tem que ter o mínimo de organização coesiva para o texto fazer sentido, senão perde totalmente o sentido”*.

Outras duas questões interessantes que a professora coloca são relacionadas ao papel do interprete e quanto a sala de recurso, demonstrando que desafios existem para que exista uma inclusão efetiva dos alunos surdos. Ela afirma que:

— A escola pública tem que ter o espaço pro diferente, porque ela não tem, ela quer incluir, porque todo mundo é igual, mas na verdade ela não dá o espaço e o tempo de cada um. Tem que dividir uma sala de 20, 30 alunos, cada um com sua necessidade diferenciada, e eu não posso falar honestamente que eu cheguei em cada um dos alunos surdos e vi se eles estavam aprendendo ou não, eu vejo o nível de dificuldade dele pelo nível de interesse dele, porque o interprete tá falando pra mim, também tem a questão do interprete, o fulano, ele não fala o que a pessoa tem que fazer, ele ensina caminhos, a maioria dos interpretes tem dó do surdo, não tem que ter dó do surdo e já dar a resposta pronta.

- Você já se deparou com interprete que fazia isso, dar a resposta pronta para o aluno surdo? (pesquisadora)

— Já. No ano passado eu tive interprete que dava resposta ou que reescrevia e a gente percebia que não era a escrita do surdo. Porque a gente sabe o nível que está mudando, é muito lento o processo de mudança. Por mais que eu marque tudo que tem que fazer e eu peça a reescrita, ele faz e entrega pra mim, ok, quando eles devolvem eles repetem muita coisa, porque é lento, é de pouquinho em pouquinho. Dentro da estrutura da língua. E aí, quando eu pegava um texto que estava totalmente bem escrito eu falava assim, espere aí, quem escreveu? Porque eu sabia que o interprete ficou com dó e reescreveu o texto do menino. De forma equivocada, porque não sabe que às vezes, o mercado de trabalho daqui um tempo, vai se adequar ao surdo, não sabe. Agora, fazer por ele não é o caminho.

É importante saber que, para a pesquisa, a interação entre professor-interprete-alunos existe uma relação aparentemente harmoniosa, visto que a professora salienta que isso não ocorreu da mesma forma em anos anteriores. Nas observações de aula foi possível identificar

que o interprete tem um desempenho importante na sala de aula e fora dela, ele realmente participa, mas, não podemos deixar de perceber que, nem sempre é assim que acontece e que, não é possível perceber até que ponto o interprete exerce apenas a sua função, ou adentra em outras atribuições que, efetivamente, não são suas.

Quando indagada sobre o papel da sala de recurso, a professora é bastante enfática e deixa claro sua opinião quanto ao papel que ela esperava desse espaço e o que verdadeiramente tem encontrado:

_ A sala de recurso mesmo, não pode ser só um espaço físico que o menino vai ali quando quer e quando alguém aparece lá eles não ajudam a construir o conhecimento, simplesmente faz pro aluno, Então, porque o DI, por exemplo, quando ele frequenta uma sala de recurso, ao meu ver, teria que ser assim, ele teria que voltar o conhecimento lá atrás, aos pré requisitos que ele não teve, igual a Cleopatra exemplo, se ela frequentasse a sala de recurso, na minha opinião, o profissional da sala de recurso teria que voltar lá na alfabetização, pra que ela saísse do ensino médio com o mínimo do mínimo, mas não, ela vai sair do ensino médio sem saber escrever o próprio nome, fazer o quê? Mas por que? Ela não frequenta a sala de recurso e quando frequenta, ela vai ver o conteúdo que ela não está dando conta, conteúdo de sala de aula, não tá trabalhando habilidades e nem voltando, tem que fazer uma retrospectiva, um diagnóstico do que ela sabe e do que ela não sabe, porque lá tem um espaço só pra isso, se o aluno está perguntando, tá procurando, teve disponibilidade, tem que trabalhar dentro do tempo do aluno, porque eu fico aqui das 7h ao meio dia, com os alunos surdos e os ouvintes, é só esse tempo que eu tenho, eu não tenho tempo de dar atenção para cada aluno que tem deficiência, mas tem esse espaço para isso.

_ E a sala de recurso, ela atende todas as deficiências da escola? E á um profissional só? (pesquisadora)

_ Tem vários profissionais, tem o profissional que vai lidar com o menino com espectro autismo, quais são as estratégias pra esse aluno, tem outro pro DA, tem o baixa visão, então pra cada um tem um recurso e o profissional tem um tipo de material.

_ Então tem um profissional que foi contratado especificamente para atender ao surdo? (pesquisadora)

_ Sim, e se procurar lá, ele tem um monte de material audiovisual lá, desculpe, visual, pra explicar, porque o surdo é muito visual, e vai saber lidar com a deficiência, só que é multidisciplinar, é aquela questão, a sala está disponível e o profissional também, aí fica esperando que o aluno vá por livre e espontânea vontade, essa que é a questão, e no contraturno, aí o menino vai embora, a maioria deles pega van, se a vã for embora como que ele vai embora? Tem essa questão. E eu tenho dois turno, eu saio daqui vou pra casa, almoço e tenho que estar a tarde em outra escola, eu não posso ficar no contraturno pra participar dessa aula, pra saber o que está sendo ensinado na sala de recurso. É uma inclusão que é: incluá, mas se gire pra incluir. Não é incluá, mas vamos abrir um espaço na semana, vamos passar uma atividade para os ouvintes e vamos descer na sala de recurso e acompanhar o que os alunos surdos estão fazendo. Vamos lá, deixa eu ver. Eu não sei, eu não sei te dizer qual que é o conteúdo que trabalha, eu só sei o seguinte, que não é o conteúdo diagnóstico, não está voltando para igualar eles em conteúdo, só sei que se vai cair no simulado aquele conteúdo, é o

que eles vão ver, aquele conteúdo. É um problema, e eles tem ferramentas para isso, eles tem tempo e profissionais para isso.

As contribuições da professora são bastante esclarecedoras, mostrando como é a realidade da escola da perspectiva do professor, que é um personagem importante no cenário da inclusão.

6.10 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Com os dados coletados, foi possível traçar alguns gráficos e tabelas com as informações mais relevantes para a pesquisa, tais como o perfil dos alunos surdos que vivenciam o ensino regular inclusivo; suas queixas, elogios e sugestões para essa modalidade de ensino; como é a visão do aluno frente ao ensino-aprendizagem oferecido a ele; e quanto a professora, identificamos suas percepções quanto as suas escolhas para ensino e avaliação desses alunos.

A coleta das redações foi feita com as cópias das produções dos alunos nas três visitas realizadas pela pesquisadora, a fim de comparar e tentar identificar padrões entre as redações dos alunos, considerando as redações de forma individualizada, considerando as três redações coletadas por aluno, e as comparações entre redações de alunos diferentes, também objetivando encontrar padrões e elementos de similaridades próprias de interlíngua.

As análises das produções textuais dos alunos surdos foram realizadas por meio de comparações, identificação de elementos comuns e diferentes, a nível fonológico, morfológico e sintático, sempre elencando as duas línguas envolvidas. Almejamos com esses dados, a construção de tabelas e gráficos que pudessem exemplificar as similaridades e discrepâncias encontradas, objetivando comprovar os elementos linguísticos presentes a fim de identificar o nível de interlíngua dos alunos surdos, além de identificar aspectos que possam causar interferência no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez identificados elementos comuns, é possível sugerir metodologias e questões importantes para contribuir com a área de educação de surdos.

Foram analisadas, ainda, as anotações feitas das observações de aula, com relação às duas aulas assistidas, visando comparar as ações de sala, tanto da professora, quanto dos alunos e as informações passadas nas entrevistas, primando por analisar as ações espontâneas que possam somar às análises realizadas.

Com intuito de garantir maior clareza na apresentação dos dados, foi realizada análise contrastiva entre elementos das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), por meio de quadros comparativos, ilustrando as diferenças entre L1 e L2 dos alunos surdos. Essas análises foram importantes para demonstrar o cenário vivenciado por esses alunos e mostrar porque elementos específicos aparecem em suas produções escritas.

Por mais que se conheça as críticas realizadas ao método de análise contrastiva na década de 60, devido a sua pretensão de encontrar uma fórmula pronta e exata, que se aplicasse a todos os aprendizes de línguas, entendemos que, na condição de ferramenta de análise das diferenças dos elementos linguísticos de duas ou mais línguas, na busca de explicações desses fenômenos, esse recurso tem sua importância. Como podemos perceber Souza (2016), corrobora essa posição:

As interferências e os erros de produção na língua estrangeira passam a ser entendidos como parte de um período transitório do processo de aprendizagem chamado interlíngua. O plano, portanto, não é mais a de evitar que os equívocos ocorram, mas sim examinar como e porque motivos acontecem e, a partir daí, proporcionar subsídios a professores, alunos, desenvolvedores de materiais didáticos etc., para que a interlíngua dos aprendizes e os equívocos que naturalmente acontecem nesta etapa venham evoluir em direção ao uso da língua-alvo propriamente. (SOUZA et. al., 2016, p. 405).

Nessa perspectiva, percebemos a relevância da análise contrastiva, considerando que ela foi a base para um olhar diferenciado para os “erros” na escrita dos alunos surdos. Certamente, apenas o contraste não traria elementos o bastante para entender o que acontece na aprendizagem desses alunos, mas tão só, a identificação de diferenças. O olhar no contexto geral, a vista de todo o ambiente onde o aluno está inserido, a escuta feita quanto as suas concepções e anseios, essa sensibilidade, que só a linguística aplicada pode fazer, foi essencial para a pesquisa. Ver o ser humano por detrás da língua.

7 ANÁLISE DOS DADOS

7.1 O COTIDIANO DA SALA DE AULA E COMO A PROFESSORA ENTENDE A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

Nas aulas foi possível identificar um pouco do cotidiano desses alunos surdos na escola. Esse mecanismo de observação é muito importante para que entendamos como é a rotina estabelecida na escola, como é o processo de construção da aprendizagem e estimulação para a escrita.

A professora entrega aos alunos um apanhado de textos, recortes de publicações relacionadas a temática a ser trabalhada e avaliada na redação, assim como em provas de processos de seleção como o ENEM. São textos divididos em "situação A e B", a situação A é composta por dois textos e a situação B por quatro textos. Com base nos textos apresentados os alunos respondem a duas questões dissertativas e produz uma redação. A professora entrega os textos para todos os alunos, mas os alunos surdos tem tempo adicional para realizar as suas produções, podendo inclusive levar para casa, ou deixar com o intérprete para continuarem em outro momento.

Freitas (2014) lança o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP baseado nos estudos de Vygotsky, que contempla as relações de aprendizagem compartilhada, e relaciona com o papel do professor, dentro da escola e sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. Salienta que é importante que o professor trabalhe nesse contexto tendo em mente seu papel.

Além de considerar as dificuldades de seus alunos, são necessárias algumas estratégias de ensino que valorizem o que o aluno já sabe e que levem em consideração a LIBRAS como língua de instrução. (FREITAS, 2014, p. 30).

O intérprete tem um papel fundamental na metodologia proposta pelo professor, já que este faz a leitura dos textos junto com os alunos surdos. Ajuda com a interpretação do texto e com a aprendizagem de novos termos, em Libras e em Português, além de ajudá-los com a estruturação do conhecimento e da temática proposta.

Quadros (2004) alerta sobre a complexidade das relações estabelecidas em sala de aula, na atuação do intérprete educacional, já que muitas vezes, professores e alunos confundem o papel que esse profissional exerce na educação.

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. (QUADROS, 2004, p. 60).

Não só os alunos confundem os papéis de professor e intérprete na sala de aula, como também o próprio professor quando "consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito". (QUADROS, 2004). É perceptível que o intérprete é a referência para os alunos no decorrer das aulas, ele é não só o mediador da comunicação na sala de aula, mas adquire outras atribuições.

Na realidade, o intérprete é, não só o mediador, mas a figura central nas atividades, já que ele tira as dúvidas, acompanha os alunos e ajuda a estruturar o texto, ajuda ainda na tradução da ideia dos alunos para o português, dentro e fora da sala de aula, considerando que ele apóia os alunos também na sala de recursos multifuncionais que a escola possui.

A fim de esclarecer a função da sala de recursos, cabe citar Cordeiro e Ribetto (2015), que citam a Nota Técnica, SEESP/GAB/n. 11/2010, que define o Atendimento Educacional Especial - AEE ao relatar o que a legislação propõe para a educação de surdos:

O aluno surdo é narrado como público-alvo do AEE enquadrado como I - *Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial*. Em relação aos surdos, o AEE deve ser feito de acordo com essa especificidade: *ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez*. Neste sentido, o AEE para alunos surdos considera a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito de uma educação bilíngue, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo. (CORDEIRO; RIBETTO, 2015, p. 30).

Todavia, de acordo com os alunos e o intérprete, a sala de recurso é apenas e tão somente uma sala de realização de tarefas e reforço para as atividades passadas em sala de aula. Eles relatam que a professora responsável pelo espaço alega que essa é a função da sala de recursos dentro da escola e não o trabalho de habilidades em Português L2, Libras e outras

que a legislação nos mostra. Fica evidente que em caso verídico, a professora responsável não conhece efetivamente o seu papel no contexto inclusivo. Os alunos afirmam ainda que a professora em questão não tem domínio da Libras, não é fluente para trabalhar com eles as atividades na língua materna dos alunos, como também é previsto.

É visível o diálogo entre a professora regente e o intérprete de Libras, que é um ponto positivo, mas a relação da professora com os alunos surdos é muito indireta, quase como se o intérprete que fosse o responsável pelo aluno surdo. A professora delega ao intérprete a responsabilidade de acompanhá-los nas produções escritas e não acompanha o processo. Aparentemente ela ministra a aula para todos, mas no momento da produção ela se afasta. O intérprete passa a ser a referência dos alunos e é quem eles procuram em caso de dúvidas e esclarecimentos. Parece, a primeira vista que a professora não faz distinção na abordagem, como 1º ou 2º língua na metodologia em sala, mas ela demonstra que entende a diferença na escrita dos alunos surdos e ouvintes para a correção das atividades e leva em conta que não pode ser da mesma forma para todos.

Devemos considerar, na correção das atividades avaliativas, todas as questões já levantadas ao longo do trabalho, lembrando ainda que a avaliação precisa oferecer reflexões críticas e sucessivas da prática pedagógica e sua função social, assim como apontam Mahl e Ribas (2013) e afirmando ainda que a "avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, envolvendo uma formação de juízos e apreciação de aspectos qualitativos ao invés de quantitativos.". (MAHL; RIBAS, 2013).

A professora afirma que não corrige as redações dos alunos surdos da mesma forma, o que é um ponto muito positivo, mas confessa que não sabe como ensinar os alunos, em que momento eles estão errando e como ajudá-los. No final das contas ela faz as correções a caneta e as devolve sem uma reescrita ou explicação detalhada dos erros.

No decorrer de uma das aulas observadas, a professora começa a fazer a correção de outra atividade (atividade de literatura do livro didático). Os alunos surdos não haviam terminado suas atividades de produção de texto, mas a professora inicia uma outra aula em paralelo. A partir desse momento, a sala tem duas aulas em uma.

Uma aula de produção textual, ministrada pelo intérprete para os alunos surdos, que passam grande parte do tempo com a cabeça abaixada, escrevendo, quando tem dúvidas eles a fazem para o intérprete, que as responde. Outra aula para os alunos ouvintes, que terminaram suas redações em aulas anteriores e que prestam atenção a aula de literatura, em que a professora faz a correção das questões do livro de forma oral. Obviamente, os alunos surdos

perderam a aula de literatura e, posteriormente, apenas copiarão as respostas corretas para o livro.

Precisamos nos atentar a essas relações estabelecidas em sala de aula podem ser aspectos importantes que motivam ou desestimulam o aprendiz. Moura (2015) menciona que, por essa razão, por serem vistos sempre como constituídos pela "falta", ou seja, aqueles que são os outros alunos, criam uma identidade surda negativa. Relata ainda que:

A violência psíquica sofrida pelos surdos diante da imposição de um modelo ouvinte que não podem alcançar pode resultar em sérios distúrbios emocionais como nervosismo, insegurança, dependência, depressão e baixa autoestima. Assim, a construção da identidade de forma negativa pode produzir seres humanos de fato incapazes, vitimizados pelo modo como são realizadas as interações que os impedem de participar de forma livre e desenvolver seu potencial. (MOURA, 2015, p.61).

A professora, em alguns momentos parece não perceber que os alunos surdos perdem a aula quando ela a faz no momento da redação. Como se os alunos surdos estivessem participando das duas aulas, mesmo sabendo que são temáticas totalmente diferentes. Exemplo disso, quando, em um momento a professora pergunta ao intérprete como ele traduziria o termo que ela citou na correção da questão de literatura, como se ele estivesse acompanhando a aula de literatura, mesmo sabendo que os alunos surdos estavam concentrados na produção da redação.

As redações não foram terminadas a tempo da aula acabar e foram confiadas ao intérprete, que os acompanharia na sala de recurso em outro momento para que pudessem terminar e entregar à professora. Nesse contexto podemos perceber que os agentes envolvidos no processo de escolarização desses alunos não entendem com clareza suas funções, nem o intérprete, nem a professora conseguem definir seus papéis de forma objetiva para os alunos, mostrando que essa é uma grande dificuldade da educação inclusiva. Mesmo que cada um saiba na teoria o que lhe cabe fazer, na prática as atribuições se confundem.

Percebe-se também que os alunos surdos apresentam níveis bastante distintos de conhecimento da sua própria língua materna, o que é um grande desafio para uma sala de aula com 30 alunos. A sala de recursos multifuncional também tem um papel diferente do ideal, talvez por atender não apenas alunos surdos, ou por não ter todos os profissionais que precisaria ter, mas na efetividade, falha no cumprimento das atribuições. É possível entender que todos esses fatores interferem muito na produção escrita que o aluno irá apresentar.

7.2 ANÁLISE DAS REDAÇÕES QUANTO AOS NÍVEIS DE INTERLÍNGUA NOS NÍVEIS LINGUÍSTICOS

A seguir podemos observar as redações dos alunos surdos na íntegra. Esses dados foram transcritos de forma idêntica aos originais manuscritos pelos alunos, a fim de mostrar como a produção escrita dos alunos são na totalidade.

R 1 - 24/05/2018 / Hatasu

"As pessoas espertinhas do Brasil

Em todo Brasil muitas pessoas "espertinhas" porque furar fila por causa quer rápido, também as pessoas colar na prova porque quer nota maior, as pessoas estacionar em vaga especial pois não tem outra vaga, então muitos aproveitam a vaga espacial por estão atrasados para o trabalho. As pessoas que fazer isso estão errado porque precisa respeitar as pessoas é precisa ter paciência mas as pessoas não tem paciência pois algumas são mas porque as pessoas não se preocupam com outros. Tem pessoas que usa atestado medico falso para faltar na escola, no trabalho, no curso isso não pode, é errado. Também roubar TV a cabo não pode, as pessoas fazem isso para não paga mensalidade."

R 2- 03/07/2018 / Hatasu

"Depressão e suicido

Dentro das escolas muitas pessoas sofrem por causa do Bullying é muitos ruim, as pessoas sofrem, muitos de depressão, por isso as pessoas com depressão se suicidam e também não tem amigos por isso é difícil mas as pessoas precisam de ajudam. A depressão é uma doença, como cura a depressão? O psicólogo pode ajuda a cura a depressão a suporte familiar também pode ajuda, também conselhos, expressão do sentimento e super proteção

Os bons relacionamentos com a família e amigos a alimentos que previnem a depressão por causa do sentimento de bem estar no adolescente."

R 3 - 05/09/2018 / Hatasu

"A homofobia no Brasil

A maioria das pessoas odeiam, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais por que e as pessoas não concordam por isso do preconceito mas precisa as respeitam tambem tem paciencio pois é decilil, e alguns as pessoas não aceitam, não tem passiência e a maioria população violentos contra essas pessoas LGBT's e cometem varios assassinatos.

As pessoas LGBT's precisam assumir e contar para a família e amigos mas algumas famílias não aceitam, não apoiam, não tem respeito por causa muito preconceito mas é muito triste

Então, as famílias delas, os filhos ou filhas qualquer LGBT's mas sim que respeitam, e também que amam por que eles queriam ser felizes”

R 1 - 27/06/2018 / Nefertiti

"A falta de consciência do Brasileiro

O todo brasil, têm pessoas que tenta levar vantagem porque o mundo têm esperto e roubar, as pessoas comprar produtos falsificados porque é barato.

A pessoa faltar trabalho à toa, então apresentar atestado médico falso. As pessoas quer fila rápido do baco. Na sala de aula colar na prova porque que aula quer aumentar a nota. As pessoas não respeitam os outros estacionar em vaga especial. Há pessoa que comprar algum produto e recebe o troco a mais, mas não devolver o resto do dinheiro, isso é errado."

R 2 - 03/07/2018 / Nefertiti

"As pessoas que cometem suicídio

As pessoas comete suicídio porque é maior uma pessoa quer suicídio por causa influência, a pessoa arrepende porque na sala de aula o que ter problemas por causa influência.

O Brasil do pessoal que ter problema o suicídio do mundo porque nós queremos suicídiam por causa influenciar e depressão, porque a família não aconselhar são erradas.

As pessoas adolescentes de 16 anos que televisão não pode porque por causa violência, por exemplo os adolescentes assistem são violência que evitar.

Algumas pessoas que tem trauma porque assistem filme de violência de terror, etc ...

As pessoas suicídio por causa depressão porque sofrem bullying, as famílias não orientar os filhos. Algumas pessoas tem doença e depressão porque uma pessoa sofrer por causa depressão. As pessoa quando estão com depressão elas precisão de tratamento medico."

R 3 - 05/09/2018 / Nefertiti

"A homofobia no Brasil

A homofobia no Brasil ocorre muito porque a população não respeitam por causa do preconceito, a mãe que tem uma filha que ela é muito infeliz porque a mãe dela não aceitar a escolha da filha.

A família dela precisa apoiar porque a ajuda pode molhara, mas a mãe não aceitar, a família dessa mãe precisa aconselhar porque sua filha está deprimida.

O casamento gay sofre muito o preconceito por algumas pessoas, no Brasil falta respeito com as pessoas que são LGBT.

Infelizmente no Brasil há muito homicídio por causa da homofobia que é causada pela intolerância da sociedade.”

R 2 – (não consta a data) / Ramses

“Semerco, o é mes por causa melhor países usar vai diferente é mundial além vai tem mais problemas as televisão barragem porque melhor é bom do fundão medidas tem está que mes por causa de complete é, sejam por isso vai alguma certar melhor esse mes tem problemas meio estado unidos trabalho.

Associação de amigo melhor vai cuidar porque maio pais a maior mundial tem estou mata respeito seja vealização mais milhoeas reduzir é taxa jovens tirar base promesas mas por que futuro esperança mas consegui pessoas está com o tempo que em preocupação as pensamentos ideias melhor bem maior no Brasil as preciso realizada usando maiores espero pele muito amigo vão alguém 20% cada melhores anos próprio cuidar em porisso ajudar preciso tenho todas pela importante conhecimento língua melhores com lojinha.

Pro todo mas tem e, pessoas lembro que maior argumontativo dentro tem cuidar mais importância cometer OMS, 15 cada. melhor por causar viver ajudar preciso muito importante isso fácil cometer ajudares cuidar biólogos leveré impacto cuidar este elemento melhor mas doencoes mais lever complete.”

R 3 - 11/09/2018 / Ramses

“Rio Na Sociedade tem vai melhor mais por causar dela feliz acho mundo e na Literatura tratado como e sociedade mais cordial e hospitaleiro, mas, não é redes são porque melhor do mundo tirar pessoas sofre muito cuidado virgem gay preocupado. tem problemas está nós não conseguiu sem problem-as tem corrente calma.

Brasil o que o quente tem visto sofre depois azar como resultado tem mas sociais virgem foi mas melhor mãe fodo Brasil meios vai virtual que partir conamicação famoso eleições de 2014. mais, favor mãe dele porque mais palavras muita internautas 97,4% como saber ajudar deles abordavam o faltar por causa congresso causar gay ódio, vai segundo sociologia separar por que trote mais ruim não positivo forças Rio de Janeiro Perigoso cuidar em fora não gosta gay.

Desde o ano de 2010, o Brasil vai por causar logo mais porque aquele mais melhor fase especial receber os mundo famoso vou eno passado ocorra que eles mas tem vai melhor fodo Brasil forte sendo mais porque mas tenho melhor você pessoas tem problema forte de os imigrantes acarretarem desemprego e alterem e cultura local. Grupo gay de Bahia (EEB) é vai tem ódio problema melhor nós é muito fodo Brasil tem problema rua forem cuidado tem problema porque comecam gay rio, relacionados é mão outra tem problema 38 anos.”

“no brasil a maioria pessoas espertas da furar fila Porque precisa rápido.”

7.2.1 Sintaxe

A análise das redações das alunas Hatasu e Nefertiti revela que esse material poderá ainda ser utilizado para outros trabalhos em linguística, considerando a riqueza de elementos de ambas as línguas presentes nos textos.

No que se refere à sintaxe, os textos dos alunos são elaborados por meio da estrutura padrão SVO, na maioria das ocasiões. Há variações, raras, mas em grande parte do texto, os alunos apresentam a estrutura usual e aceitável para L2.

O aluno Ramsés não escreve em suas redações, frases aceitáveis para a L1 nem para a L2. Nas suas produções, percebemos que o entendimento do aluno é escrever em grande volume, todavia, apenas reproduz palavras soltas. Em poucas ocasiões, temos a impressão de que há frases, mas na maioria do texto, notamos apenas um amontoado de palavras isoladas.

O aluno demonstra não ter muito conhecimento da Libras, o que percebemos por meio da entrevista, no momento em que o aluno respondia as perguntas da pesquisadora, visivelmente, sem entender o que se perguntou e o que responder. Também sua atitude, na sala de aula, no momento das produções escritas, foram bem diferentes das outras alunas. Enquanto Hatasu e Nefertiti perguntam e prestam atenção às explicações do intérprete, mesmo quando a pergunta fora feita por um colega, Ramsés não levantava a cabeça para entender o que acontecia, sempre se isolando, sem participar das outras interações.

Conseqüentemente, na produção escrita, o aluno revela que não tem consciência da estrutura das frases em língua portuguesa. Além de todos os elementos analisados também nos níveis morfológico e fonológico, a estrutura das sentenças apresenta-se visivelmente comprometida no processo de entendimento do texto. Percebemos que o aluno visualiza o vocabulário da temática apresentada e faz reproduções dele, mudando apenas as ordens das palavras.

Em relação à aluna Cleopatra, assim como o aluno Ramsés, o material coletado não apresenta elementos suficientes para uma análise comparativa satisfatória, visto que a aluna não realizou as avaliações propostas como as duas outras alunas, Hatasu e Nefertiti.

Quanto à aluna Hatasu, apresentamos, no Quadro 11, as estruturas linguísticas que nos

permitiram analisar seus textos, quanto à sintaxe.

Quadro 11 - Elementos Sintáticos Coletados das Redações - Hatasu

HATASU	
Ocorrências	Aparições nas redações dos alunos
SVO	<i>as pessoas colar na prova</i>
	<i>as pessoas estacionar em vaga especial</i>
	<i>muitas pessoas aproveitam a vaga espacial</i>
	<i>as pessoas não tem paciência</i>
	<i>as pessoas não se preocupam com outros</i>
	<i>tem pessoas que usa atestado médico falso</i>
	<i>as pessoas fazem isso para não paga mensalidade.</i>
	<i>As pessoas precisam de ajudam</i>
	<i>A depressão é uma doença</i>
	<i>Como cura a depressão?</i>
	<i>O psicólogo pode ajuda a cura a depressão</i>
	<i>Os bons relacionamentos com a família e amigos a alimentos que previnem a depressão</i>
	<i>A maioria das pessoas odeiam, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais</i>
<i>A maioria população violentos contra essas pessoas LGBT's</i>	
<i>As pessoas LGBT's precisam assumir</i>	
Topicalização	<i>Dentro das escolas muitas pessoas sofrem por causa do Bullying</i>
Ênfase na gravidade, alerta	<i>Tem pessoas que usa atestado medico falso para faltar na escola, no trabalho, no curso <u>isso não pode, é errado.</u></i>
	<i>Também roubar TV a cabo <u>não pode.</u></i>
	<i>muitas pessoas sofrem por causa do Bullying <u>é muitos ruim.</u></i>
	<i>as pessoas com depressão se suicidam e também não tem amigos por isso <u>é difícil</u></i>
	<i>as respeitam PESSOAS LGBTs tambem tem paciencio pois <u>é decilil.</u></i>
	<i>não tem respeito por causa muito preconceito mas <u>é muito triste</u></i>

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

A aluna tem como estrutura de frase mais utilizada, a ordem SVO, característica da L2 e da L1, como visto no corpo deste trabalho. Hatasu escreve com essa característica principal, o que não significa que outras ordens também apareçam, no entanto, com menos frequência.

A topicalização, característica forte da Libras, que poderia aparecer com maior frequência, não ocorreu conforme havíamos suposto inicialmente. Isso pode sinalizar uma aproximação da L2 na interlíngua da aluna. Ela reconhece essa característica na língua que usa como L1, mas não a usa na escrita da L2.

Outro recurso identificado foi a ênfase ao final das frases. A aluna usa de intensidade e gravidade para exemplificar uma situação problema, identificada por ela, que a mesma vê a necessidade de salientar e, dessa forma, inclui, ao final das frases, comentários pontuais, tais como "é muito triste", "é difícil", "não pode", "é errado". Essa pode ser uma estratégia para transformar em escrita o que, em Libras, seria representado com expressões não manuais.

No Quadro 12, apresentamos as estruturas linguísticas que nos permitiram analisar os textos da aluna Nefertiti, quanto à sintaxe.

Quadro 12 - Elementos Sintáticos Coletados das Redações - Nefertiti

NEFERTITI	
Ocorrências	Aparições nas redações dos alunos
SVO	<i>têm pessoas que tenta levar vantagem</i>
	<i>as pessoas comprar produtos falsificados</i>
	<i>A pessoa faltar trabalho à toa</i>
	<i>As pessoas não respeitam os outros</i>
	<i>Há pessoa que comprar algum produto e recebe o troco a mais</i>
	<i>As pessoas comete suicídio</i>
	<i>nós quermos suicidiam</i>
	<i>As pessoas suicídio por causa depressão</i>
	<i>as famílias não orientar os filhos.</i>
	<i>Algumas pessoas tem doença e depressão</i>
	<i>elas precisão de tratamento medico.</i>
	<i>ela é muito infeliz</i>
	<i>a mãe dela não aceitar a escolha da filha.</i>
	<i>sua filha está deprimida.</i>
	<i>O casamento gay sofre muito o preconceito por algumas pessoas,</i>
	<i>no Brasil há muito homicidio</i>
Topicalização	<i><u>O todo brasil</u>, têm pessoas que tenta levar vantagem</i>
	<i><u>o mundo</u> têm esperto e roubar</i>
	<i><u>Na sala de aula</u> colar na prova porque que aula quer aumentar a nota.</i>
	<i><u>O Brasil</u> do pessoal que ter problema o suicídio do mundo</i>
	<i><u>no Brasil</u> falta respeito com as pessoas que são LGBT.</i>
Ênfase na gravidade, alerta	<i>mas não devolver o resto do dinheiro, <u>isso é errado.</u></i>
	<i>porque a família não aconselhar <u>são erradas.</u></i>
	<i>por exemplo os adolescentes assistem <u>são violência que evitar.</u></i>

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

A aluna Nefertiti também apresenta redações com características próximas às da aluna Hatasu, quanto à ordem e estrutura das frases. As duas estruturam seus textos com a ordem SVO, na maior parte das vezes, o que nos leva a concluir que parecem apresentar o mesmo nível de interlíngua. As alunas sabem que, no português, a ordem mais utilizada para escrever é SVO. Essa ordem também é característica da L1 e, por essa razão, as alunas as utilizam mais que outras também aceitáveis na L1, mas pouco utilizadas na L2, o que denota uma aproximação da L2 na interlíngua.

O uso dos pronomes na análise sintática é bastante interessante, considerando que, esse é um elemento linguístico bastante diferente entre a Libras e a Língua Portuguesa. Em

Libras, a substituição na estrutura frasal acontece visualmente, com o apontamento, que corresponde a eu-tu/você-ele/ela e os plurais. No português, esse elemento pode aparecer substituído por esses nomes ou até mesmo por sinônimos, que evitarão, por exemplo, a repetição da mesma palavra por várias vezes.

Analisaremos apenas as redações das alunas Hatasu e Nefertiti. O aluno Ramsés também apresenta, em seus textos, algumas ocorrências, com relação ao uso de pronomes, porém, considerando que a estrutura frasal está comprometida, não é possível identificar a que se referem os pronomes empregados. A aluna Cleópatra não possui conteúdo escrito suficiente para analisar sua produção em nível de frase, visto que ela produziu apenas um texto de uma única frase, não apresentando elementos suficientes para comparação.

Quadro 13 - Elementos Sintáticos de Concordância Coletados das Redações - Hatasu

HATASU			
REDAÇÃO	PALAVRA	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA
R 1	pessoa	Uso da palavra com valor de "pessoas espertinhas"	8
		Uso da palavra com valor de "outras pessoas"	1
		Uso de pronomes para substituição da palavra	0
		Uso de outras palavras para substituição	0
R 2	pessoa	Uso da palavra com valor de "pessoas que sofrem de depressão"	4
		Uso da palavra com valor de "outras pessoas"	0
		Uso de pronomes para substituição da palavra	0
		Uso de outras palavras para substituição	0
	depressão	Uso da palavra	6
		Uso de pronomes para substituição da palavra	0
R 3	pessoa	Uso da palavra com valor de "pessoas preconceituosas"	3
		Uso da palavra com valor de "pessoas LGBT's"	3
		Uso de pronomes para substituição da palavra - delas/eles	2
		Uso de outras palavras para substituição - população/algumas famílias	2

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

O quadro 2 demonstra como a aluna utiliza os sujeitos, nas frases, e como ela faz as substituições necessárias à concordância. É possível identificar que, na primeira redação, a aluna não utiliza nenhuma forma de substituição, repetindo várias vezes a palavra “pessoas”, inclusive, com significados diferentes, como por exemplo, em *"porque precisa respeitar as pessoas é precisa ter paciência"*, em que "pessoas" não significa "pessoas espertinhas, mas pessoas que ficam prejudicadas com as ações das “pessoas espertinhas”.

Na R2, a aluna não usa variações para o uso da palavra “pessoas”, mas também não encontramos substituições, nem com o uso de pronomes, nem com o uso de outras palavras. A diferença nessa redação se dá quando a aluna usa algumas vezes outro sujeito, em outras funções da frase, todavia, muito repetido, como a palavra “depressão”, que aparece seis vezes. Em alguns momentos, a aluna usa a palavra "depressão" como justificativa para as “pessoas” que cometem suicídio. Posteriormente, a palavra “depressão” também assume papel de sujeito, também repetida várias vezes, sem qualquer substituição.

O cenário muda, quando a aluna faz a R3. Nessa produção, ela demonstra maior propriedade ao usar as palavras, como sujeito ou não. Faz substituições e faz experimentações. Apesar de usar muito a palavra “pessoas”, ela usa complementos que separam quando ela se refere a “pessoas preconceituosas” e quando ela se refere a “pessoas que sofrem preconceito”. A aluna se utiliza da sigla LGBT, como recurso complementar, em um momento, inclusive, exclui a palavra “pessoa” e usa apenas “LGBT”, o que demonstra que ela está experimentando a língua, tentando fazer substituições que melhorem o seu texto.

Não obstante, a aluna também faz substituições com pronomes e com outros sinônimos para o uso de “pessoas”. A aluna inicia o texto utilizando “pessoas” com o significado de “pessoas preconceituosas”, mas, no momento do texto que a aluna começa a usar “pessoas” com o significado de “pessoas que sofrem preconceito”, ela passa a substituir “pessoas preconceituosas” por população/algumas famílias. Mais ao fim do texto, a aluna usa dois pronomes – delas/eles – para substituir “pessoas LGBT’s”, e, mesmo errando a concordância de gênero, demonstra um texto mais elaborado do ponto de vista sintático e estilístico, em relação aos dois textos produzidos anteriormente.

Essas observações levam-nos a crer que a aluna avançou, passando a um nível de interlíngua, em que a aluna passa a usar mais elementos da L2 que são desconhecidos da estrutura da L1, não por que essa não possua pronomes e substitutos, mas por que eles se realizam de forma bastante distinta. Certamente, entendemos que esse pode ser um elemento importante para ser mais trabalhado no ensino de ASL, já que a frequência no uso de palavras repetidas, no texto, é bastante elevado, mesmo que a aluna demonstre avanços.

Vejamos a seguir, no Quadro 14, os elementos/recursos identificados nos textos de Nefertiti.

Quadro 14 - Elementos Sintáticos de Concordância Coletados das Redações - Nefertiti

NEFERTITI			
REDAÇÃO	PALAVRA	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA
R 1	pessoa	Uso da palavra com valor de "pessoas"	6
		Uso da palavra com valor de "outras pessoas"	0
		Uso de pronomes para substituição da palavra	0
		Uso de outras palavras para substituição	0
R 2	pessoa	Uso da palavra com valor de "pessoas que cometem suicídio"	10
		Uso da palavra com valor de "outras pessoas"	0
		Uso de pronomes para substituição da palavra - nós	1
		Uso de outras palavras para substituição - adolescentes	1
R 3	mãe	Uso da palavra com valor de "pessoa com preconceito"	4
		Uso de pronomes para substituição da palavra -	0
		Uso de outras palavras para substituição - família/algumas pessoas	2
	filha	Uso da palavra com valor de "pessoas que sofrem preconceito ou LGBT's"	3
		Uso de pronomes para substituição da palavra - ela/dela/dela	3
		Uso de outras palavras para substituição - população/casamento gay/pessoas que são LGBT	3

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Podemos verificar que a aluna Nefertiti não escreve de maneira muito distinta de sua colega de turma, Hatasu, também apresentando dificuldades com o uso dos pronomes e de sinônimos, para substituir palavras que são recorrentes no texto.

Na R1, podemos perceber que a aluna não usa nenhum outro recurso para a estruturação das frases, repetindo seis vezes a palavra “pessoa”, ao longo do texto, todas representando a figura de pessoas que querem levar vantagem. Não há presença de pronomes ou qualquer outro substituto para essa função, nas sentenças.

Quando analisamos a R2, percebemos que há uma mudança na forma de escrever da aluna. Ela ainda faz repetições, todavia, utiliza um pronome e faz uma substituição por um sinônimo, o que demonstra que ela começa a fazer novas experimentações, no momento de escrever. O pronome utilizado certamente não concorda em pessoa, já que a aluna se inclui no discurso, usando “nós” em substituição a "pessoas que cometem suicídio", mas a sua tentativa nos parece um avanço, um degrau a mais na interlíngua, em direção à L2. O uso da palavra “adolescente” também tem a mesma função na frase, qual seja a de substituir "pessoas que cometem suicídio", tendo o mesmo efeito positivo.

Essas pequenas alterações na forma de escrever dos alunos, em estágios de interlíngua, são os indicadores mais importantes para demonstrar em que aspectos eles podem avançar e

em quais precisam de mais trabalhos e estratégias para melhorar a aprendizagem de ASL, mais especificamente na modalidade escrita. Essas comparações revelam o estágio em que eles se encontram e as possibilidades de evolução, no sentido de apropriação da escrita em L2, permitindo que seja possível a seleção de ferramentas, estratégias e recursos, que podem auxiliar esses alunos, nesse sentido.

Na R3, Nefertiti demonstra claramente que progrediu, no que se refere à utilização de elementos da L2. Percebemos que a aluna utiliza mais de um sujeito nas frases, exemplifica e, por mais que “erre” e faça repetições, ela consegue se expressar de forma mais efetiva e com uma estética mais elaborada. A aluna usa, como exemplo, a relação mãe e filha, em que a “mãe” está entre as pessoas que são preconceituosas quanto à sexualidade, e a “filha” representa as pessoas que sofrem preconceito, em razão da sua sexualidade, inclusive dentro da própria família.

Dessa forma, as frases sempre trazem um contexto dual, duplo, sempre em pares. As palavras – mãe e filha – aparecem sempre na dualidade e, as substituições também, e desta forma, teremos o exemplo – *o casamento gay sofre muito o preconceito por algumas pessoas*. O uso dos pronomes aparece intercalado entre os usos das palavras “mãe” e “filha”, mas se referem a “filha” em todas as ocasiões. Seguramente, há “erros” quanto à concordância, mas precisamos considerar que, ao tentar usar os pronomes, a aluna demonstra que avançou em seus conhecimentos sobre a escrita da L2. Na Libras, essa estética, tão necessária à língua portuguesa, não aparece da mesma forma, mas constitui um conceito abstrato, que necessita de grande conhecimento para ser bem empregado. Pessoas que utilizam a língua portuguesa como L1 demonstram dificuldades em utilizar os pronomes, evitar as ambiguidades e outros problemas de uso da língua, nesse aspecto, mas, para o aluno surdo, esse emprego se torna algo ainda mais difícil, pois enquanto apenas usuário de Libras, ele desconhece totalmente.

Quando esses alunos demonstram, ao longo do tempo, que acrescentam elementos novos às suas produções escritas, demonstram que, conseguem vislumbrar as diferenças entre as duas línguas, mesmo que ainda não saibam como executar essas diferenças corretamente nem em sua totalidade. Essa ação positiva de tentar empregar os recursos da segunda língua demonstra que o aluno se aproxima dessa L2, enquanto se distancia da L1 no estágio de interlíngua. Esses elementos passam a ser menos consideráveis para um processo de fossilização.

Embora ainda se perceba que as duas alunas em questão repetem muitas vezes as mesmas palavras, não conhecendo muitos recursos para utilizar em substituição e que esses

são elementos que merecem atenção especial no ensino de L2, verificamos não ser impossível que os alunos surdos entendam conceitos abstratos e consideravelmente diferentes da L1.

7.2.2 Lematização dos Verbos

Nas análises realizadas, ao buscar nas redações dos alunos, procuramos contabilizar quantas vezes os alunos tentaram conjugar os verbos, independentemente das vezes que as fizeram corretamente, já que, tentar conjugar nos sinaliza que eles sabem da importância desta característica linguística da escrita do Português. Essa evidência demonstra ainda se esse será um elemento com tendência à fossilização na interlíngua ou não.

Nos levantamentos realizados a esse respeito, observamos que os alunos não apresentam essa característica de lematização dos verbos de forma tão forte como poderia se supor. Talvez esse seja um item tão marcado na diferença entre as duas línguas, que os alunos não tenham dificuldade em entender e que necessitam ser marcadas de formas diferentes, no momento da escrita.

É bastante relevante a tentativa de conjugar os verbos, visto que, como já salientado por Selinker e Gass (2008), os aprendizes experimentam a língua que estão aprendendo, e “errar” faz parte desse processo de experimentação, no qual o aprendiz testa as possibilidades da língua. Essa experimentação é um indício de que o aprendiz tem consciência sobre as possibilidades e mesmo que erre, está no caminho para aprender a forma correta.

Quando o aprendiz faz “errado”, da mesma maneira, todas as vezes, demonstra que não sabe da existência daquele “erro”, o que nos traz a evidência de inclinação à fossilização. Se o aprendiz não sabe que aquele elemento está sendo usado ou grafado de forma equivocada, não se atenta a buscar a forma correta. Os verbos escritos de forma lematizada, podem indicar essa inclinação à fossilização da forma do verbo.

Todavia, não foi esse o indício que encontramos nas redações dos alunos surdos que participaram da pesquisa. Eles tentam conjugar os verbos, na maioria das vezes. Ao contabilizar as aparições dos verbos, foi possível identificar não só que os alunos sabem da necessidade de conjugar os verbos, como observamos também que, no decorrer do tempo, eles melhoraram nessa habilidade.

O Quadro 15 apresenta a síntese da ocorrência de Lematização dos verbos, na escrita dos alunos surdos.

Quadro 15 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita de Alunos Surdos

VERBOS LEMATIZADOS			
Ocorrências / Alunos		Hatasu	Nefertiti
R 1	Verbos Lematizados	8	10
	Verbos Conjugados (correta ou incorretamente)	17	8
R 2	Verbos Lematizados	0	9
	Verbos Conjugados (correta ou incorretamente)	15	15
R 3	Verbos Lematizados	0	2
	Verbos Conjugados (correta ou incorretamente)	19	17

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

No quadro, podemos observar a evolução dos participantes, quanto ao uso dos verbos, nas redações realizadas. Os três alunos que realizaram redações com volume analisável, demonstraram que fazem conjugações verbais, mesmo que, em alguns momentos, ainda utilizem verbos no infinitivo. Com isso, não podemos afirmar que esses alunos não saibam conjugação verbal, mesmo que não observemos a qualidade das conjugações.

Não obstante, quando analisamos caso-a-caso, identificamos outra tendência bastante interessante e que afasta a suspeita de fossilização. A cada redação, os alunos demonstram progresso, quanto às tentativas de conjugar os verbos. Essa é uma característica importante para a análise, que vai de encontro aos pré-conceitos que possamos carregar, quanto à escrita dos alunos surdos.

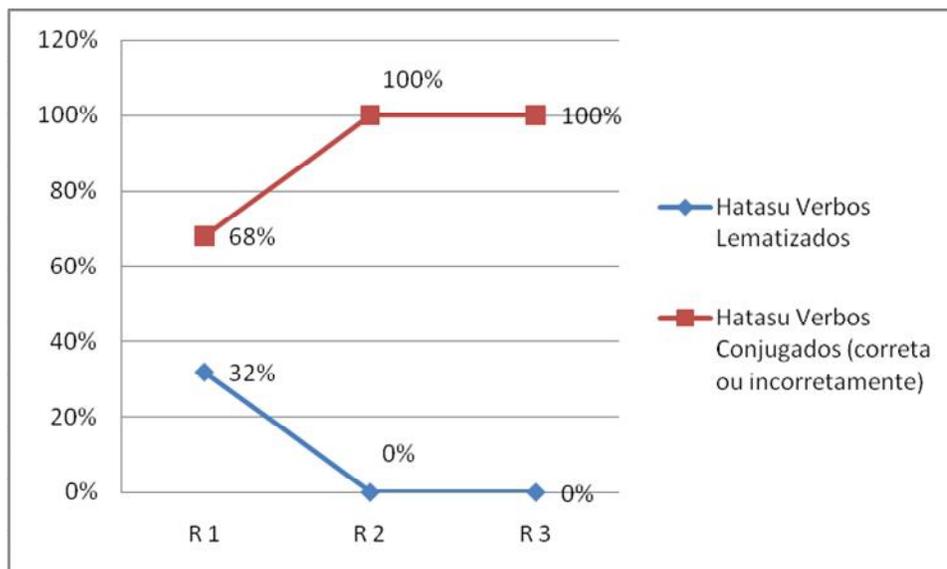
Vejamos a seguir a síntese do fenômeno de lematização, na escrita de Hatasu, no Quadro 16 e a síntese de sua evolução, nesse aspecto, no Gráfico 1.

Quadro 16 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Hatasu

HATASU		
Redação / Ocorrência	Verbos Lematizados	Verbos Conjugados (correta ou incorretamente)
R 1	8	17
R 2	0	15
R 3	0	19

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Gráfico 1 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Hatasu



Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

A escrita da aluna Hatasu evidencia que tende a se aproximar da L2, quanto a esse elemento de análise. O gráfico mostra que ela tem melhorado, no sentido de lematizar os verbos, pois tenta, cada vez mais, realizar as conjugações e concordar com pessoa, tempo e outros. Essa aluna, assim como os outros alunos, não apresenta como característica de interlíngua a fossilização das formas infinitivas do verbo.

Esse e outros elementos no nível fonológico, morfológico e sintático, podem ser trabalhados na sala de aula, para que os alunos surdos avancem substancialmente na aquisição da escrita de L2. São elementos que precisam de atenção, porém, são elementos que já estão mostrando progresso na aprendizagem. Parece-nos que eles percebem a diferença entre as línguas e estão, conscientes ou inconscientemente, inclinados a melhorar, em direção à L2, com maior rapidez.

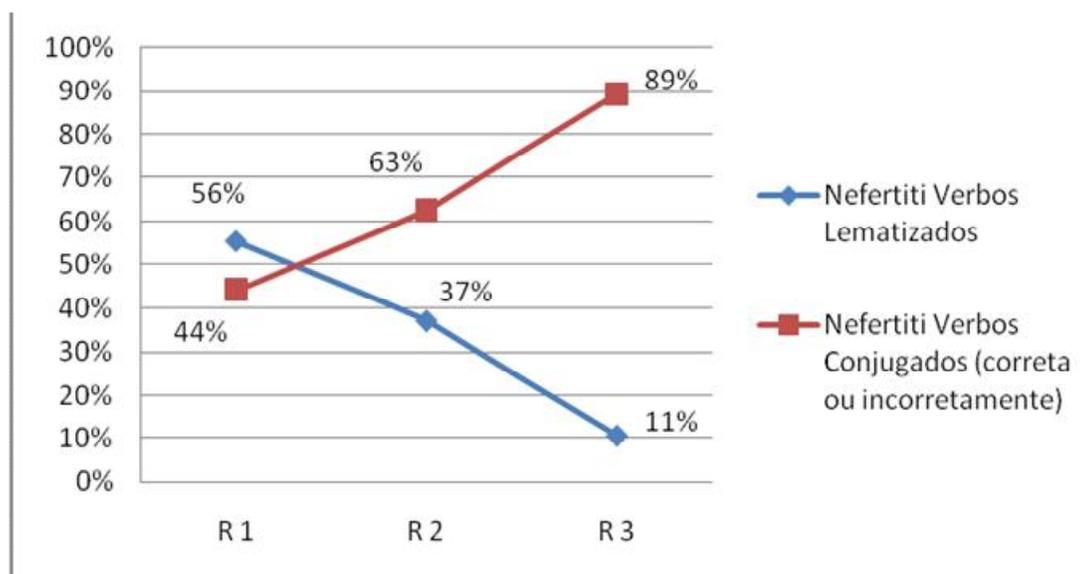
A seguir, apresentamos a síntese do fenômeno de lematização, na escrita de Nefertiti, no Quadro 17 e a síntese de sua evolução, nesse aspecto, no Gráfico 2.

Quadro 17 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Nefertiti

NEFERTITI		
Redação / Ocorrência	Verbos Lematizados	Verbos Conjugados (correta ou incorretamente)
R 1	10	8
R 2	9	15
R 3	2	17

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Gráfico 2 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Nefertiti



Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Nefertiti demonstra, nas redações produzidas, que também avançou no decorrer do ano, quanto ao entendimento da importância da conjugação dos verbos para o português. Na primeira redação, ela escreveu muitos verbos lematizados, apesar de ter tentado conjugá-los algumas vezes, mas demonstrou claramente, nas outras duas redações, se esforçou para tentar conjugar os verbos.

Com esses dados, a aluna mostra que tem compreendido as diferenças entre Libras e Português, no que se refere à conjugação verbal. O gráfico evidencia o avanço da aluna, nesse sentido. Todavia, devemos salientar que a observação segue o olhar sobre a tentativa e não sobre o acerto. Muitas vezes, no decorrer dos textos, os alunos erram na conjugação e até mesmo na escolha dos verbos, mas a tentativa demonstra um indício de que esse não é elemento que tende à fossilização na interlíngua e, dessa forma, podemos considerar que, nesse ponto, a aluna, assim como os outros alunos analisados, estão mais próximos da L2 que

da L1.

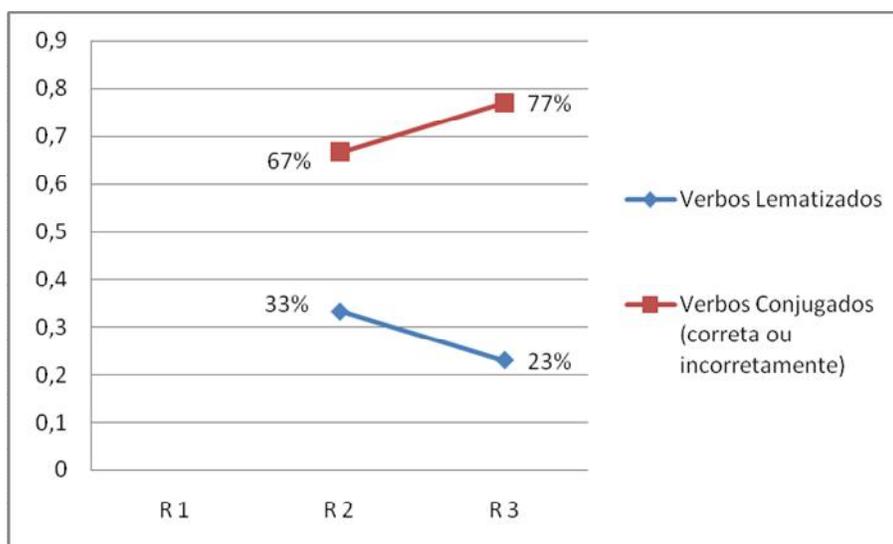
Apresentamos a seguir a síntese do fenômeno de lematização, na escrita de Ramsés, no Quadro 18 e a síntese de sua evolução, nesse aspecto, no Gráfico 3.

Quadro 18 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Ramses

RAMSES		
Redação / Ocorrência	Verbos Lematizados	Verbos Conjugados (correta ou incorretamente)
R 1		
R 2	15	30
R 3	11	37

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Gráfico 3 - Fenômeno de Lematização dos Verbos da Escrita - Ramses



Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Ramsés, como observado por meio de outros elementos analisados, inclusive em sua entrevista, demonstra que possui muitas dificuldades com as duas línguas. Ele possui pouca compreensão da L1, assim como apresenta dificuldades na escrita em língua portuguesa. Com isso, espera-se que vários elementos sugestionem fossilização, visto que o aluno demonstra *input* limitado pela comunicação dificultada.

Ao contrário do que pensamos, no que se refere à lematização, o aluno também consegue entender que a conjugação verbal faz parte da gramática da L2 e tenta fazê-lo. O aluno faz várias vezes o uso de verbos, muitas vezes, coloca quatro, cinco verbos juntos, o

que demonstra que ele não escreve frases gramaticalmente aceitas, mas quanto à conjugação, podemos entender que Ramsés entende que conjugar os verbos constitui uma característica da L2.

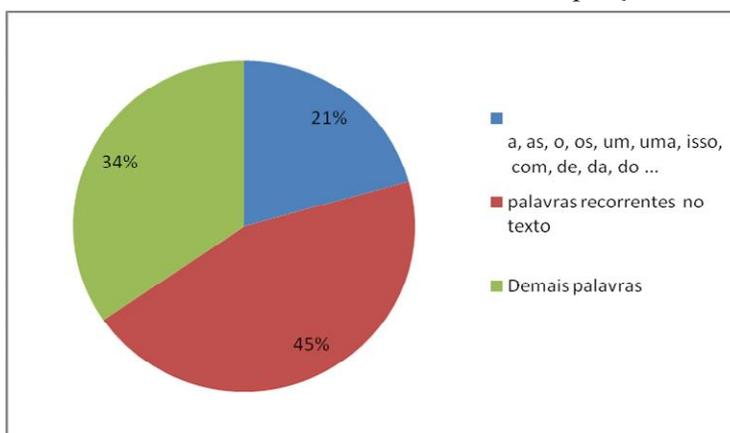
7.2.3 Uma visão do todo

Um ponto significativo em todas as redações é a repetição de palavras. Todos os alunos demonstram que possuem pouco repertório vocabular para fazer suas produções textuais. Em grande medida, podemos observar a recorrência de termos com mesmo radical, verbos, substantivos, adjetivos e outros que, no decorrer das frases aparecem, algumas vezes bem colocados, mas em outras, com o aparente intuito de preencher espaços.

Foi possível contabilizar mil e sessenta palavras ao todo, nas nove redações, mas desse montante, mais da metade são artigos, preposições, e outros, como a, as, o, os, um, uma, seu, sua, e, com, para, de, da, do, das, dos e, ainda, um conjunto de palavras que se repetem diversas vezes, que somam 55% dos textos. Apenas 45% das palavras escolhidas pelos alunos são diversificadas.

Entre as palavras que aparecem de forma recorrente, nas redações, a maioria tem um equivalente em Libras. São termos como precisar/preciso, querer/quero, muito, também, Brasil, maior/maioria, e várias outras, que nos levam a pensar, quanto ao repertório desses alunos, de como tem sido o aprendizado de novas palavras da L2, e de sinônimos, antônimos, enfim, como eles lidam com a ampliação do vocabulário na L2. No gráfico a seguir, podemos quantificar essa relação.

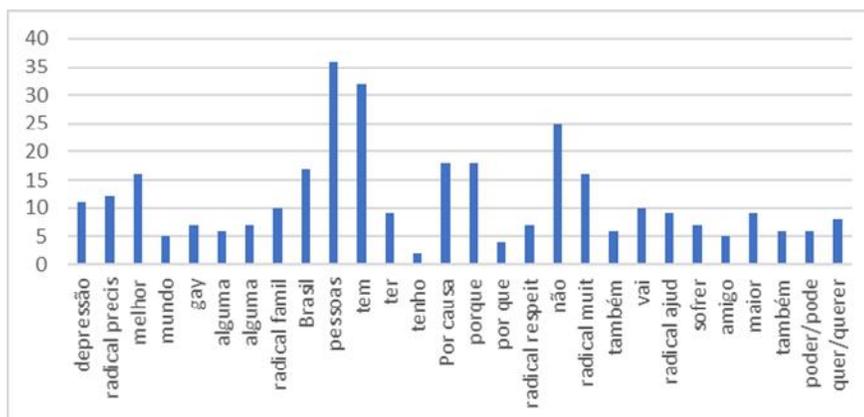
Gráfico 4 - Levantamento de Fenômenos de Repetição de Palavras - Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quanto às palavras mais frequentes no texto, podemos observar, por meio da tabela a seguir, a comparação entre termos e frequência de uso nos textos:

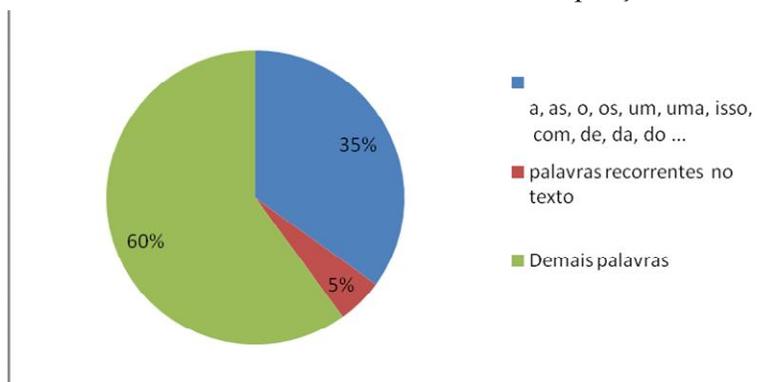
Gráfico 5 - Palavras mais utilizadas



Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Para compararmos o impacto desse fator em uma redação acadêmica, destinada a concorrer a uma vaga em uma universidade, trazemos os mesmos dados, retirados de uma redação do ENEM, com nota 10, apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Levantamento de Fenômenos de Repetição de Palavras - Redação nota 10 ENEM



Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Redação tirada do site O Globo, no endereço eletrônico <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/leia-uma-redacao-nota-1000-no-enem-23385142>>, acessado em 21/03/2019.

Percebemos claramente que, em comparação com uma redação ideal, o número de palavras variadas deve ser bem maior, mais da metade. salientamos que, nesse caso, foram computadas as palavras que aparecem no texto mais de quatro vezes, número inferior ao

observado nas redações dos alunos surdos, nos quais foram computadas as palavras que se repetiram mais de cinco vezes, pois, caso contrário, esse número destoaria ainda mais.

E, levando esse fator em consideração, notamos que os alunos surdos, independente de qual a razão (interpretação, explicação da professora, ou motivação do próprio aluno), ainda estão muito ligados a sua LM no momento da escrita, inclusive na escolha das palavras em português, o que parece indicar que o nível de interlíngua está ainda bem próximo da língua materna. Obviamente, alguns alunos mais que outros e, em alguns níveis linguísticos, mais que os outros.

Podemos também constatar que algumas questões que, à primeira vista, parecem ser um fator negativo para a evolução da interlíngua em direção da L2, nem sempre se apresentam como tal, este é o caso, por exemplo, de alguns acentos ou notações léxicas, como o til (~), que não foi um problema na escrita de nenhum dos alunos, ou ainda os plurais e a marcação de gênero, que constituíram “erros” ao longo dos textos, mas em muito menor quantidade do que se esperava.

As conjugações verbais também foram fatores que surpreenderam, na análise, em duas questões importantes; a primeira é que os surdos, não necessariamente escrevem com os verbos no infinitivo, ao contrário, percebemos um grande esforço na direção de conjugá-los, mesmo que de maneira equivocada, quanto ao tempo, ou pessoa; a segunda se refere ao fato de que a dificuldade parece estar, não tanto na conjugação, mas na identificação do que é verbo e o que não é, muitas vezes a tentativa de conjugar era a correta, mas no lugar em que deveria estar um substantivo ou adjetivo, ou vice-versa.

A acentuação constitui dificuldade significativa dos alunos surdos, os quais não sabem quanto usar os acentos e com que objetivo. Essa é uma questão que podemos entender bem, quando comparamos as duas línguas e a condição fisiológica do aluno surdo. A entonação é algo muito específico da audição, o que torna o aprendizado desse elemento, pelo surdo, muito artificial.

No geral, percebemos que, em nível de ensino e aprendizagem, há pontos importantes que podem e devem ser levados em consideração no planejamento das aulas destinadas ao aluno surdo. Fatores que, bem trabalhados na sala de aula, podem contribuir para o avanço da interlíngua desses alunos, em direção de uma escrita mais próxima da Língua Portuguesa, como tanto se deseja. Mas que, se não forem trabalhados, podem resultar na fossilização desses elementos, o que se tornaria mais difícil de ser aprendido depois.

Passemos agora à análise da escrita dos alunos surdos, a partir de elementos e recursos do nível fonológico.

7.2.4 Análise no nível fonológico

A conjugação verbal foi incluída na análise dos elementos fonológicos a fim de que fosse possível perceber os fonemas que faltam ou sobram na escrita dos verbos, considerando que, em Libras, a conjugação verbal não se realiza com afixos (prefixos e sufixos), como na língua portuguesa.

Nesta seção, analisamos os “erros” próprios da LM e como se relacionam com as peculiaridades da língua portuguesa, tais como o uso do acento, a não conjugação dos verbos (mesmo que a conjugação seja uma característica da morfologia, considerando que a formação do sinal para verbo e substantivos não tenha diferença em Libras) e a grafia das palavras.

Quadro 19 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Hatasu

Aluna - Hatasu			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Grafia	todo, Brasil, muitas, pessoas, espertinhas, porque, fila, causa, prova, nota, maior, vaga, especial, outra, atrasados, trabalho, errado, algumas, atestado, falso, escola, curso, TV, mensalidade	-
	Acentuação	rápido, também, então, são	paciencia, medico
	Conjugação verbal	furar fila, muitos aproveitam, estão atrasados, precisa respeitar, não se preocupam, faltar na escola, algumas são, é errado, roubar TV a cabo, as pessoas fazem	muitas pessoas furar fila, por causa quer rápido, as pessoas estacionar, por estão atrasados, as pessoas que fazer isso, pessoas que usa, para não paga mensalidade

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

No título dos quadros, vamos distinguir a grafia correta do uso da língua portuguesa e os “erros”, considerando que esses possam ter alguma influência da LM dos alunos participantes da pesquisa, embora não necessariamente os “erros” sejam decorrentes da LM, considerando que muitos outros fatores podem interferir na produção escrita como L2 e que tantos outros são comuns até mesmo na escrita de falantes nativos.

Quadro 20 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações – Hatasu

Aluna - Hatasu			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R2	Grafia	Dentro, escolas muitas, pessoas, causa, ruim, amigos, doença, suporte, conselhos, sentimento, bons, relacionamentos, alimentos, adolescente	sucido e suicidam,
	Acentuação	depressão, é, também, não, difícil, psicólogo, proteção	familia em - com a familia e amigos
	Conjugação verbal	pessoas sofrem, não tem amigos, pessoas precisam, alimentos que previnem, sentimento de bem estar	precisam de ajudam, como cura a depressão, ajuda a cura, pode ajuda a cura

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 21 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Hatasu

Aluna - Hatasu			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R3	Grafia	maioria, pessoas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, preconceito, alguns, população violentos, contra, LGBT's, amigos, algumas, muito, triste, delas, filhos, filhas, qualquer, também, amam, felizes, assassinatos	decilil e paciência,
	Acentuação	lésbicas, não, é, população, então, também	tambem, paciencio, varios, familia, familias
	Conjugação verbal	das pessoas odeiam, as pessoas não concordam, pessoas não aceitam, não tem paciência, cometem varios assassinatos, precisam assumir e contar para, não aceitam, é muito triste, ser felizes	precisa as respeitam, tambem tem paciencio, que respeitam, também que amam

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

A análise dos itens fonológicos das redações da aluna Hatasu revela-nos vários elementos importantes para entender como a aluna transita entre as duas línguas. Como já

mencionado, nem todos os “erros” cometidos quanto à língua portuguesa padrão, decorrem da Libras, considerada pela comunidade surda como língua materna dos surdos. Alguns elementos são típicos da escrita de qualquer aluno do 2º ano do ensino médio, ou típico de distração e/ou falta de atenção, também comum para alunos da mesma idade.

Exemplo disso são os “erros” quanto à grafia, como nas palavras: espacial, invés de especial, na redação R1; suicido e suicidam, no lugar de suicídio e suicidam, em R2, e, na R3, as palavras paciência, decilil e apoism, que deveriam ser paciência, difícil e apoiam. No caso das palavras paciência e difícil, a aluna utiliza a forma correta em outros momentos do texto e em outras redações.

Alguns casos chamam à atenção na análise, quanto a elementos que aparentemente não são problemas na escrita da aluna, como o uso do til. Hatasu não cometeu enganos no uso do til, o que não acontece com outros elementos, como o acento agudo, em relação ao qual podemos observar uma quantidade razoável de “erros”, correspondendo a 39% das palavras acentuadas com esse acento ou com o circunflexo. Esse pode ser um fator interessante, considerando que, em Libras, os elementos prosódicos são bastante distintos dos da língua portuguesa.

Hatasu escreve a maioria das palavras com a grafia correta, demonstrando que ela tem bom conhecimento do vocabulário que utiliza para produzir suas redações. Todavia, um elemento relevante para a análise é que alguns erros foram cometidos quando do uso de substantivos e verbos com mesmo radical, sendo que os exemplos que saltam aos olhos são suicido-sucidam e, família-família-familiar.

Nesse caso, percebemos que a aluna usa uma forma e outra, mas não consegue distinguir onde usar uma e outra, visto que "suicidam" não recebe acento, mas "suicídio" recebe e ela não acentua nenhum. No segundo exemplo, ela usa a palavra familiar, que não tem acento, e depois usa as palavras família e famílias sem o acento também.

Quanto à conjugação verbal, podemos observar que a aluna tenta fazer a conjugação, mesmo que esse não seja algo presente na sua LM. Muitas vezes, a aluna consegue fazer o uso adequado, incluindo os fonemas certos para o objetivo da frase. Algumas vezes ela opta por manter o verbo no infinitivo e muitas vezes ela faz o uso incorreto, no que se refere a tempo e pessoa, demonstrando que ela entende que, em português, há diferenças para um mesmo radical e tenta fazer uso desse elemento.

Assim como foi possível identificar nas entrevistas, essa aluna tem um domínio bom da LM e isso tem proporcionado avanços na produção escrita, no nível fonológico, pois ela

consegue fazer distinções entre a L1 e a L2, nesse aspecto. Cabe destacar que, no nível fonológico, a aluna tende a fossilizar na interlíngua elementos de acentuação e palavras distintas que possuam um mesmo radical, como os casos de famil e suicid.

Considerando que a aluna tenta fazer as conjugações verbais e, muitas vezes, acerta, percebemos que a fossilização do uso dos verbos no infinitivo, traço característico da LM, não parece ser uma verdade para essa aluna, como poderíamos imaginar. A escrita de Hatasu apresenta vários sucessos nesse item, o que demonstra que ela tem consciência da importância da conjugação e a realiza, sendo que a ocorrência de “erros”, nesse caso, parece ser algo que a aluna tem condições de superar.

Quadro 22 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Nefertiti

Aluna - Nefertiti			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Grafia	todo, pessoas, vantagem, mundo, esperto, produtos, falsificados, barato, trabalho, falso, fila, sala, aula, prova, nota, vaga, especial, produto, troco, resto, dinheiro, errado	Brasileiro e brasil, baco
	Acentuação	consciência, à toa, médico, rápido, há, não, é	têm
	Conjugação verbal	a falta de consciência, levar vantagem, porque é barato, aumentar a nota, as pessoas não respeitam, e recebe o troco, isso é errado	pessoas que tenta, têm esperto e roubar, pessoas comprar produtos, pessoas faltar trabalho, então apresentar atestado, pessoas quer fila, aula colar na prova, os outros que aula quer, os outros estacionar, pessoas que comprar, mas não devolver

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 23 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Nefertiti

Aluna - Nefertiti			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R2	Grafia	pessoas, causa, porque, sala, aula, problemas, problema, suicídio, mundo, por exemplo, algumas, trauma, terror, bullying, filhos, tratamento	Queremos, suicídiam, influenciar, adilcentes
	Acentuação	depressão, é, suicídio,	suicídio e suicídiam, medico

		influência, são, família, nós, televisão, violência, não	
	Conjugação verbal	é maior, as pessoas que cometem, são erradas, não pode porque, os adolescentes assistem, pessoas que tem trauma, assistem filme, algumas pessoas tem, quando estão com depressão	as pessoas comete, a pessoa arrepende, o que ter problemas, pessoal que ter problema, suicídiam por causa influência, a família não aconselhar, são violência que evitar, as pessoas suicídio, as famílias não orientar, uma pessoa sofrer por, elas precisão de tratamento, por causa influência e por causa influenciador

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 24 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Nefertiti

Aluna - Nefertiti			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R3	Grafia	homofobia, Brasil, muito, porque, população, causa, preconceito, mãe, filha, muito, infeliz, escolha, família, casamento, deprimida, gay, algumas, pessoas, respeito, LGBT, infelizmente, intolerância, sociedade	-
	Acentuação	população, mãe, é, não, família, está, são, há, intolerância	homicídio
	Conjugação verbal	a homofobia no Brasil ocorre, a mãe que tem, precisa apoiar, precisa aconselhar porque, sua filha está deprimida, sofre muito, falta respeito com, pessoas que são, no Brasil há muito, homofobia que é causada	a população não respeitam, mãe dela não aceitar, pode melhora, a mãe não aceitar

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Nas redações da aluna Nefertiti, observamos ocorrências, quanto à fonologia, bem semelhantes às identificadas nas redações da aluna Hatasu. As alunas, como pode ser observado nos resultados das entrevistas, tem uma condição de conhecimento de L1 e L2. Tem um conhecimento razoável de Libras, comunicam-se bem nessa língua, mesmo não a tendo conhecido em idade adequada para LM. Em português, percebemos que as duas alunas também têm uma fluência razoável para produção textual.

Quanto à grafia das palavras, a aluna apresenta bom domínio do vocabulário da língua portuguesa. Comete alguns “erros” de grafia, como em baco/banco, queremos/

queremos, adilescente/adolescente, precisão/precisam, mas, esses são equívocos que qualquer aluno ouvinte e falante nativo de Português também pode cometer. Não é possível dizer que essas ocorrências são decorrentes da LM dos surdos. Devemos salientar que as palavras "adolescente", os verbos "precisar" e "querer" foram utilizados em outros momentos pela aluna, com a grafia correta do português.

Outro elemento que aparece, assim como nas redações de Hatasu, são as confusões entre verbos e substantivos com mesmo radical, como em suicídio/suicídiam, influência/influênciar, nas quais a aluna não só não consegue entender o momento de acentuar ou não, mas também o local apropriado para usar uma forma ou outra. Nos exemplos "Brasileiro" e "brasil", a aluna confunde o uso correto da letra maiúscula entre os dois tipos de substantivos, mas ela sabe que uma delas é escrita com a letra maiúscula, mas não acerta qual delas.

Esses elementos, motivo de confusões para a escrita da língua portuguesa, podem ser indícios de que eles podem fazer parte da fossilização na interlíngua da aluna, assim como no caso anterior. Esses são “erros” decorrentes de não existirem essas diferenças na sua LM, em que o radical do item lexical não tem mudanças para que o surdo use o substantivo ou o verbo.

Quanto à acentuação, percebemos que Nefertiti quase não comete enganos, só não acentuou as palavras "homicídio" e "medico", ao longo dos três textos. É possível também identificar que a aluna demonstra um grande avanço na R3, em comparação às outras duas, R1 e R2, o que pode ser um indicio de que houve progresso no processo de interlíngua, em direção à L2, no nível fonológico.

Quadro 25 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Ramses

Aluna – Ramses			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Grafia	Não realizou	
	Acentuação		
	Conjugação verbal		

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 26 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Ramses

Aluna - Ramses			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R2	Grafia	causa, melhor, países, diferente, mundial, além, problemas, televisão, bom, medidas, alguma, trabalho, Associação, amigo, maio, maior, respeito, taxa, jovens, base, futuro, esperança, pessoas, tempo, preocupação, pensamentos, ideias, Brasil, maiores, amigo, alguém, cada, anos, próprio, todas, língua, melhores, lojinha, importância, importante, biólogos, impacto, elemento, argumentativo	Semerco, vealização, milhoes, comoter, leveré, doencoes, lever, certar
	Acentuação	é, países, além, televisão, Associação, preocupação, alguém, próprio, língua, importância, biólogos	-
	Conjugação verbal	é mes por causa, melhor é bom, é melhor, vai cuidar, esse mes tem problema, preciso muito	usar vai diferente, vai tem mais problemas, tem está que mes, de complete é, sejam por isso vai alguma certar, tem estou mata, seja vealização, reduzir é taxa, jovens tirar base, mas consegui pessoas está com, usando maiores, espero, vão alguém, cuidar em porisso, ajudar preciso tenho, todo mas tem, pessoas lembro, dentro tem cuidar, por causa viver ajudar, cometer ajudares cuidar, cuidar este elemento, lever complete

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 27 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Ramses

Aluna - Ramses			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R3	Grafia	Rio, Sociedade, melhor, dela, feliz, mundo, Literatura, cordial, hospitaleiro, redes, porque, melhor, pessoas, cuidado, virgem, gay, problemas, nós, calma, Brasil, quente, depois, azar, resultado, sociais, mãe, virtual,	corrento, fodo, conamicação, por causar, comecam

	famoso, eleições, palavras, internautas, deles, congresso, ódio, segundo, sociologia, trote, ruim, positivo, forças, Rio de Janeiro, Perigoso, fora, ano, logo, aquele, fase, especial, passado, forte, você, imigrantes, cultura, local, Grupo, Bahia, nós, rua, anos	
Acentuação	é, são, está, nós, não, mãe, eleições, ódio, você	peessoas tem problema,
Conjugação verbal	tratado como, tem visto, como resultado tem mas sociais, favor mãe dele, como saber ajudar, eno ano passado ocorra, os imigrantes acaretarem desemprego e alterem e cultura local, Brasil tem problema	Sociedade tem vai melhor, feliz acho mundo, mas não é redes são porque, tirar pessoas sofre, virgem gay preocupado, tem problemas está, nós não conseguiu sem, problemas tem corrente, virgem foi mas, Brasil meios vai virtual, partir conamicação, abordavam o faltar por causa, causar gay ódio, sociologia separar por que trote, cuidar em fora, Brasil vai por causa logo, fase especial receber, mundo famoso vou, tem vai melhor, sendo mais porque mas tenho melhor, é vai tem ódio, melhor nós é muito fodo, rua forem cuidado tem problema porque comecam gay rio, relacionados é mão outra tem problema

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

O aluno Ramsés, conforme observado na entrevista e já mencionado anteriormente, demonstra ter pouco conhecimento de língua Portuguesa e de Libras também. Percebemos que ele tem grande dificuldade de entender as contribuições das interpretações em sala de aula. Observamos, na aula de redação, que o aluno fica com a cabeça abaixada e não faz perguntas e afirma não ter dúvidas, ao contrário de Hatasu e Nefertiti.

Ramsés não fez a R1, realizada no primeiro bimestre e, em R2 e R3, demonstra que tem muita dificuldade em escrever em português e também não podemos afirmar que se comunique em Libras. Muitos “erros” são comuns a qualquer aluno escrevendo em LM - Língua Portuguesa. Na grande maioria, observamos palavras soltas, com pouco ou nenhum conteúdo coerente. Ele valoriza o tamanho do texto, que identificamos como os mais longos, porém, com muita dificuldade para ser compreendido.

“Erros” de grafia são identificados ao longo do texto, tais como "Semerco", "vealização", "milhoes", "comoter", "leveré", "doencoes", "lever", "certar", "corrento", "fodo", "conamicação" e " comecam" são encontradas no decorrer do texto. Estes equívocos

da grafia são basicamente trocas de letras e podem apenas ser decorrentes de falta de atenção ou pouco interesse do aluno em buscar a forma correta quando tem dúvidas, ou ainda oriundas da pressa em terminar a tarefa.

É possível também identificar, no texto muitos acertos na escrita das palavras, uso de letra maiúscula nos substantivos próprios, além de ele buscar incluir nos textos elementos dos textos orientadores, tais como porcentagens, siglas de instituições, datas, o que demonstra que ele sabe a importância de manter o foco no assunto proposto.

Em dezesseis ocorrências, nos textos, o aluno consegue fazer uma relação frasal entre um verbo e outra palavra, mas a grande maioria dos verbos que ele utiliza não estão conjugados de forma adequada ou estão soltos, sem conexão com as palavras que o cercam.

Foram identificados “erros” pontuais como em Na, Sociedade, Literatura, Perigoso - em que a letra inicial deveria ser minúscula; ou o uso equivocados de MAIS. Faz-se necessário salientar também um “erro” que pode ser bastante interessante para a análise fonológica, que foi a separação de sílabas no final da linha, em "problem-as", em que o aluno separou a consoante da vogal e esse pode ser um indício de dificuldade para entender essa relação consoante/vogal. Infelizmente, essa ocorrência só apareceu uma vez, tornando-se difícil de afirmar que seja esse o caso. Seria necessário o levantamento de mais dados, mais produções escritas desse aluno, ou suas anotações no caderno para saber se esse “erro” é frequente. Como um dado único, não pode ser considerado decisivo para a análise, mas apenas uma suposição.

Quadro 28 - Aspectos Fonológicos e Morfofonológicos Coletados das Redações - Cleópatra

Aluna – Cleópatra			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Fonológicos e Morfofonológicos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Grafia	maioria, pessoas, espertos, fila, rápido	no, brasil
	Acentuação	Rápido	
	Conjugação verbal		pessoas espertinhas da furar fila, porque precisa rápido
R2	Grafia	- Não realizada	- Não realizada
	Acentuação		
	Conjugação verbal		
R3	Grafia	- Não realizada	- Não realizada
	Acentuação		
	Conjugação verbal		

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Cleópatra foi uma participante que não nos trouxe muitos dados, não obstante o fato de ela não fazer as redações, sempre faltar nos dias da prova, já é, por si mesmo, um dado importante. Somando-se à entrevista, na qual a aluna relata que se sente incapaz de usar o português, por vergonha e por medo de expor que não sabe produzir textos como os outros alunos, podemos entender que o seu caso é diferente dos demais.

Na única frase que a aluna escreveu, em R1, podemos observar que o uso da letra maiúscula é algo que precisa ser trabalhado, já que a aluna usa letra minúscula no início da frase e no substantivo próprio "brasil", ao mesmo tempo em que, na palavra "Por que", no meio da frase, utiliza letra maiúscula. Essa dificuldade foi observada nas redações de outros colegas, sinalizando que esse possa ser um elemento do nível fonológico que tende a fossilizar no nível de interlíngua dos alunos surdos.

Não seria estranho que isso acontecesse, já que, na Libras, não há, no nível fonológico, um diferencial, um indicador de que a frase começou. As Expressões Não Manuais - ENM poderiam ser classificadas como tal indicador, mas, com a impossibilidade de grafar esse fato, o aluno surdo não tem nenhuma referência ou parâmetro para entender esse elemento, no português escrito.

A conjugação verbal também se apresenta de forma inadequada, sendo que a aluna apresenta as mesmas dificuldades que os colegas, no momento de conjugar os verbos, e sobre seu papel na frase. Mas é possível fazer a interpretação do texto e as palavras usadas pela aluna foram grafadas corretamente.

7.2.5 Morfologia

As análises realizadas, quanto aos elementos morfológicos presentes no texto, tratam de alguns elementos já trabalhados no nível fonológico, uma vez que, mesmo sendo elementos estudados na morfologia, são elementos também fonológicos, tendo em vista que, por exemplo, o “erro”, na conjugação, acontece na ausência ou presença equivocada de fonemas, que são estruturas pouco entendidas pelos surdos, considerando a impossibilidade de aprendizagem baseada nos sons.

Esses elementos são trabalhados novamente, com olhares direcionados à análise morfológica, especificamente. Além desse item, também trazemos a discussão e análise do

contexto vocabular, identificado a partir de um levantamento de palavras, objetivando entender como os alunos ampliam seu vocabulário em L2.

Cabe destacar que, ao longo dos textos, podemos identificar uma recorrência do mesmo conjunto de palavras, sinalizando que talvez os alunos não se desvencilham das palavras que possuam correlatos em Libras (considerando a fluência em Libras que cada aluno tem) e se restringem a um vocabulário insuficiente em português, que possa limitar a possibilidade de subsidiar suas produções textuais.

A seguir, podemos observar os quadros comparativos, demonstrando o que foi analisado, nos textos, que tenham relação com a Libras ou que sejam próprios da Língua Portuguesa.

Quadro 29 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Hatasu

Aluna - Hatasu			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Feminino e Masculino; Plural e Singular	As pessoas espertinhas; as pessoas; muitos aproveitam; estão atrasados; as pessoas não se preocupam com outros; algumas são mas; as pessoas fazem; do Brasil; o Brasil	estão errado
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	não tem vaga; muitos preocupam; estão atrasados; respeitar as pessoas; precisa ter paciência; algumas são mas; não se preocupam; faltar na escola; isso não pode, é errado; roubar TV a cabo; as pessoas fazem	pessoas espertinhas ... furar fila... quer; as pessoas colar na ... quer nota; as pessoas estacionar; as pessoas que fazer ... estão errado ... precisa; as pessoas não tem; Tem pessoas que usa; as pessoas para não paga

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 30 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Hatasu

Aluna - Hatasu			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R2	Feminino e Masculino; Plural e Singular	das escolas; muitas pessoas; as pessoas; A depressão; uma doença; O psicólogo; Os bons; no adolescente	as pessoas ... muitos de; a suporte; é muitos ruim
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	das escolas muitas pessoas sofrem; as pessoas sofrem; as pessoas ... se suicidam; as	como cura; pode ajuda; a cura; a alimentos; precisam de ajudam; pode ajuda também conselhos

		<p> pessoas precisam; é uma doença; Os bons relacionamentos com a família e amigos; alimentos que previnem; depressão é; sentimento de bem estar no adolescente </p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 31 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Hatasu

Aluna – Hatasu			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R3	Feminino e Masculino; Plural e Singular	<p> A homofobia; no Brasil; A maioria das pessoas; as pessoas; do preconceito; maioria população; essas pessoas; varios assassinatos; a família e amigos; algumas famílias; muito preconceito; muito triste; famílias delas; os filhos ou filhas; a maioria; as pessoas; lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais; violentos contra essas pessoas LGBT's; a família; algumas famílias; muito preconceito; muito triste; as famílias delas; os filhos ou filhas; eles queriam ser felizes </p>	<p> tem paciencio; a maioria população violentos; a família delas por que eles </p>
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	<p> pessoas odeiam; as pessoas não concordam; é decilil; as pessoas não aceitam; cometem varios assassinatos; pessoas LGBT's precisam assumir e contar para; algumas famílias não aceitam; não apoism; não tem respeito; não tem passiência; é muito triste </p>	<p> mas sim que respeitam, e também que amam; eles queriam ser felizes </p>

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

A aluna Hatasu demonstrou progresso quanto aos “erros” referentes ao nível morfológico, o que foi percebido, ao analisarmos suas redações e constatar que a última apresenta muito menos problemas nesse nível, em relação à primeira. Ela consegue fazer conjugações verbais bem colocadas nas frases - cabe destacar que não é possível identificar o nível morfológico se não olharmos para o contexto em que as palavras estão inseridas, assim como não conseguimos analisar a grafia e a colocação correta dos fonemas se não analisarmos as palavras como um todo.

A escrita de Hatasu revela o emprego de muitos verbos no infinitivo, mas que tem feito experimentações e tem avançado nesse quesito. Na R1, percebemos mais “erros”, na R2 menos e, na R3, ainda menos. O problema mais significativo que identificamos, refere-se à diferenciação entre verbos e substantivos com mesmo radical.

Como já destacado na análise do nível fonológico, as confusões são decorrentes da dificuldade em diferenciar o verbo e o substantivo, ou dois substantivos, ou substantivos e adjetivos, ou seja, palavras diferentes, com funções diferentes na frase e com significados diferentes (na morfologia lexical, um mesmo radical pode derivar palavras com significados diferentes).

E esse pode ser um ponto com indicação de tender a fossilizar, no caso da continuidade desses “erros”, já que, na Libras, a derivação acontece de maneira distinta do português. Na Libras, a derivação substantivo - verbo ocorre com uma diferença sutil no movimento e essa natureza da diferença pode interferir no momento da escrita em português, pois o aluno surdo pode não encontrar equivalente na modalidade escrita do português.

A aluna demonstra que consegue fazer as marcações de gênero e número e algumas expressões são adequadamente escritas, mesmo que ainda cometa alguns “erros”. O que se percebe é que, na sua LM, as marcações de gênero e número são bem distintas da escrita do português e talvez esse seja um ponto em que a aluna tivesse que ter um cuidado maior no momento da escrita em L2.

Quanto ao nível morfológico, Hatasu apresenta um nível de interlíngua bastante próximo da escrita desejável do português. Percebe-se que ela consegue entender a importância da presença de artigos e combiná-los com o gênero das palavras que acompanham. Os plurais também são colocados nas frases com a predominância de acertos e, mesmo com alguns “erros”, não há grandes prejuízos na produção textual dela.

Quadro 32 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Nefertiti

Aluna - Nefertiti			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Feminino e Masculino; Plural e Singular	têm pessoas; o mundo; as pessoas; produtos falsificados porque é barato; A pessoa; Na sala de aula; na prova; a nota; As pessoas não respeitam os outros; o troco a mais; o resto do	o mundo têm esperto; Há pessoa

		dinheiro; isso é errado	
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	Têm pessoas; levar vantagem; As pessoas não respeitam; quer aumentar a nota; isso é errado; recebe o troco a mais	pessoas que tenta; têm esperto e roubar; as pessoas comprar; a A pessoa faltar; então apresentar atestado; As pessoas quer fila rápido; Na sala de aula colar na prova; porque que aula quer aumentar a nota; estacionar em vaga; Há pessoa que comprar; não devolver o resto

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 33 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Nefertiti

Aluna - Nefertiti			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R2	Feminino e Masculino; Plural e Singular	As pessoas que cometem suicídio; as pessoas; uma pessoa; na sala de aula; ter problemas por causa influência; O Brasil; o suicídio do mundo; nós queremos; As pessoas adiescentes; 16 anos; os adolescentes assistem; algumas pessoas; assistem filme de violência; As pessoas ... sofrem; as famílias; os filhos; quando estão com depressão elas; As pessoas; uma pessoa; a pessoa; na sala de aula; O Brasil; do mundo; a famíli são erradas; os adolescentes; algumas pessoas; as famílias; As pessoas ... elas	a família ... são erradas; são violência; As pessoa
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	As pessoas cometem suicídio; porque é maior; uma pessoa quer; nós queremos; televisão não pode; os adolescentes assistem; As pessoas ... sofrem; quando estão com depressão	As pessoas comete; a pessoa arrepender; o que ter problemas; que ter problema; a família não aconselhar; assistem são violência que evitar; algumas pessoas que tem trauma; as família não orientar; Algumas pessoas tem doença; uma pessoa sofrer por causa; elas precisão de tratamento

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 34 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Nefertiti

Aluna – Nefertiti			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R3	Feminino e Masculino; Plural e Singular	Todas as palavras foram adequadas.	-
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	no Brasil ocorre muito, a mãe que tem; ela é; a mãe dela; precisa apoiar; precisa aconselhar; sua filha está deprimida; falta respeito com as pessoas que são LGBT; no Brasil há muito; sofre muito; que é causada	a população não respeitam; a mãe dela não aceitar; a ajuda pode melhora; a mãe não aceitar

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Nefertiti, em suas redações, demonstra um avanço significativo quanto à escolha das palavras, a plurais e singulares, ao feminino e masculino e até mesmo quanto ao uso dos verbos. Seu desempenho, na R3, prova que ela tem evoluído na interlíngua, em direção a uma escrita adequada do português.

A aluna, como Hatasu, também faz confusões no uso de verbos e substantivos com mesmo radical. Esse é um fator que se destaca frente aos outros, por que não é um “erro” comum a falantes nativos, por que, na infância, somos corrigidos quanto a esses “erros” e crescemos naturalmente diferenciando os verbos das outras classes de palavras.

Uma questão intrigante pode ser observada em - a população não respeitam - que está com a conjugação equivocada, em relação ao substantivo “população”. Entretanto, se "população" é um substantivo coletivo de pessoas, podemos entender a confusão da aluna, considerando que se ela usasse - as pessoas não respeitam - o verbo estaria na conjugação correta. Talvez exista uma dificuldade para entender que os coletivos, mesmo representando mais de uma coisa, permanece no singular. Em Libras, geralmente, os coletivos são representados por repetição e/ou frequência do sinal e/ou mudança no movimento.

Em outro ponto, Nefertiti utiliza a expressão - porque nós queremos suicídiam - o verbo querer está correto em relação a “nós”, todavia, precisamos considerar duas coisas: 1 - se quem se suicidam são as pessoas, o nós foi uma escolha errada da aluna e o verbo querer deveria ser “querem”; e 2 - se a aluna tem, intencionalmente, interesse em se incluir na frase e no contexto, a forma correta seria “nós queremos nos suicidar”. Qualquer uma das alternativas torna a frase incorreta.

Cabe relatar que, nas observações quanto ao nível morfológico, o nível de interlíngua da aluna, assim como de Hatasu, se aproxima do português, com poucos elementos que tendem a fossilizar, mas que podem ainda ser trabalhados.

Quadro 35 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Ramses

Aluna - Ramses			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Feminino e Masculino; Plural e Singular	Não realizou	

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 36 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Ramses

Aluna - Ramses			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R2	Feminino e Masculino; Plural e Singular	mais problemas; usando maiores; vai alguma; este elemento; esse mes; melhor bem maior no Brasil; muito importante	as televisão; medidas tem; a maior mundial; pessoas está; as pensamentos ideias; as preciso realizada; língua melhores com lojinha; pessoas lembro; ajudares cuidar biólogos, doencoes; milhoeas
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	o é mes; é mundial; melhor é bom; vai cuidar;mas consegui pessoas; preciso realizar; ajudar preciso muito	países usar; tem está que mes; de complete é; tem estou mata respeito; milhoas reduzir é; as preciso realizada usando maiores; espero pele muito; amigo vão alguém; próprio cuidar em porisso; ajudar preciso tenho; pessoas lembro; tem cuidar; cometer ajudares cuidar biólogos; certar; por causar; ajudares; leveré; lever

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Quadro 37 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Ramses

Aluna - Ramses			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R3	Feminino e Masculino; Plural e Singular	Na sociedade; na Literatura; melhor do mundo; muito cuidado; o Brasil; os mundos famoso; os imigrantes; Na Sociedade ... dela; na Literatura; eleições de 2014;	como e sociedade ... hospitaleiro; as tem corrente; conamicção famoso eleições; Desdo o ano; é redes são; pessoas sofre; as tem corrente; meios vai; muita internautas; ajudar deles; receber os

		mais palavras	mundo; pessoas tem problema
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	os imigrantes acarretarem desemprego e alterem e cultura local; como saber ajudar	tem vai melhor; é rede são; tirar pessoas sofre; está nós não consegui; tem visto sofre; azar como resultado tem; meios vai virtual; abordavam faltar; pessoas tem problema; é vai tem ódio; rua forem cuidado; relacionados é mão

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

O aluno Ramsés, como pode ser observado em todas as análises, não possui o mesmo desempenho que as colegas, cometendo diversos enganos no nível morfológico, o que revela que sua interlíngua está acompanhando sua fluência nas duas línguas. Percebemos que ele ainda não consegue distinguir os momentos de utilizar as palavras no masculino ou no feminino e os plurais e singulares, habilidade que parece mais desenvolvida nas interlínguas das alunas Hatasu e Nefertiti.

Os verbos são conjugados de forma equivocada e, muitas vezes, são usados para preencher lacunas que o aluno não sabe como preencher, como em "tem estou mata respeita seja", em que o aluno usa, na mesma frase, cinco verbos sem nenhuma ligação coerente entre eles. Ramsés mostra indícios de que não distingue a diferença entre verbos, substantivos e outros e usa uns como se fossem outros, como em "por causar", "ajudares" e "lever".

Outra questão muito frequente, em seus textos, refere-se ao uso dos verbos em primeira pessoa, como se ele falasse de si - nós; consegui; preciso - mas, em outros momentos, volta a usar verbos em terceira pessoa - vai tem problema; tem cuidar; rua forem cuidado - além de usar "eles". Essas mudanças também nos dão indícios de que o aluno não entende ainda a função do verbo nem como fazer as conjugações.

Em Libras, o que determina se o enunciador está falando de si, ou de outra pessoa são os movimentos do corpo e os marcadores pontuais, geralmente os pronomes (deixis). Essa diferença pode causar confusão na escrita do português, que faz essas marcações com a alteração da escrita das palavras. Esse fato sugere, associado a outros indicadores, que o aluno ainda está em um nível de interlíngua bem mais afastado da L2.

Outro fator interessante se refere ao fato do aluno usar as expressões "mãe dele" e "ajudar deles", o que associado ao uso de "nós", sugere que o aluno tem dificuldade de se distanciar no momento da escrita. Esse fator foi identificado também em uma das redações de Nefertiti. Ela usa as expressões "a mãe que tem uma filha", "ela é", "a escolha da filha" e "a família dela", as quais demonstram que a aluna usa o gênero de acordo com o gênero do autor.

Quadro 38 - Aspectos Morfológicos e Morfosintáticos Coletados das Redações - Cleopatra

Aluna – Cleópatra			
Análise Contrastiva de Elementos Linguísticos identificados nas Redações dos Alunos Surdos - Base para Identificação do Nível de Interlíngua Presente na Escrita			
Elementos Morfológicos e Morfosintáticos			
Radação	Ocorrência	Aproximações com a L2	Aproximações com a L1
R1	Feminino e Masculino; Plural e Singular	no brasil; a maioria pessoas espertas;	-
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo	-	furar fila; precisa rápido
R2	Feminino e Masculino; Plural e Singular	- Não realizou	- Não realizou
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo		
R3	Feminino e Masculino; Plural e Singular	- Não realizou	- Não realizou
	Conjugação verbal em relação ao contexto próximo		

Fonte: Elaborado pelos Pesquisadores (2019) - Dados das Redações.

Assim como analisado anteriormente, quanto à fonologia, uma frase é pouco para analisar a escrita de Cleópatra. Na única frase que ela escreve, não identificamos grandes “erros” e aparentemente ela consegue marcar o gênero, plural e singular, demonstrando dificuldade apenas na conjugação dos verbos. Teríamos que analisar outras produções escritas dela, mas, como já mencionado, ela tem grande resistência a escrever em língua portuguesa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho, foi pesquisar a relação existente entre a L1 e a L2, manifestadas na escrita da L2, de alunos surdos do ensino médio, explicitando como esses alunos manifestam essa relação de interlíngua, na produção escrita da língua portuguesa.

Entendemos que as relações entre línguas que se estabelecem para as pessoas surdas, que utilizam a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, são naturalmente muito complexas e necessitam de atenção especial.

A primeira coisa que precisamos apreender dessa experiência e que precisa ser compreendida, para apreender as especificidades das pessoas surdas, no contexto educacional de aprendizagem de L2 e as relações de interlíngua que se apresentam na escrita desses alunos, é a cultura e a problemática em que esse fenômeno acontece. Não basta saber que são duas línguas diferentes, ou que efetivamente esses alunos vão manifestar aspectos de interlíngua, mas que, assim como Rojas (2006) afirma, teremos vários fatores que interferem nesse processo.

Entre os elementos citados pelo autor, podem ser destacados os níveis de grupo, tais como a dominância social; padrão de interação; grau de interação entre os grupos de L1 e LA (fechamento); coesão do grupo em L1 e LA; tamanho de cada grupo; congruência cultural; atitude (positiva ou negativa) entre os grupos; tempo pretendido de permanência. Ou no nível individual, como choque linguístico; choque cultural; motivação; e permeabilidade do ego (ROJAS, 2006). Não apenas por serem relações de aquisição e aprendizagem de línguas totalmente distintas, mas considerando também, assim como Rojas (2006) salienta, todo o contexto psicossocial e ambiental em que essas pessoas estão inseridas. Falar uma língua diferente que o restante da família, dos colegas de classe, uma língua que não é ensinada formalmente no contexto de sala de aula, como primeira língua, são fatores que agravam as relações de interlíngua.

Essas relações, assim como o peso que a cultura pode exercer sobre a aquisição de primeira e de segunda língua, foram observadas e apontaram grande interferência no processo de interlíngua dos alunos que participaram da pesquisa, como nos casos de Ramsés e Cleopatra, alunos que demonstraram grandes dificuldades com a L2, em grande parte, relacionadas a como as relações de poder das duas línguas envolvidas podem se apresentar.

Na outra extremidade da análise, temos uma língua majoritária, que é ensinada com metodologia de primeira língua, nos contextos formais de aprendizagem, quase que, de forma

impositiva, em que o aluno precisa manifestar seu aprendizado por meio da modalidade escrita, a qual não tem prática na língua materna e/ou primeira língua. Todos esses elementos tornam as relações de interlíngua bastante fragilizadas e o ensino, nessas proporções, torna-se um desafio significativo para a pesquisa em Linguística Aplicada.

Compreendemos que ainda precisaremos pesquisar muito, em vários contextos educacionais para poder supor o que efetivamente possa contribuir para o sucesso educacional do aluno surdo. Esse estudo será uma amostra do problema, mas não contemplará uma realidade nacional, sequer da macrorregião onde os participantes da pesquisa estão inseridos. Todavia, será um início para que possamos pensar esses sujeitos como pessoas que ainda não recebem um atendimento educacional adequado a sua condição linguística e sofrem com diversos estigmas e preconceitos que pairam pela sociedade, a respeito de sua evolução educacional.

Foi possível, com todo o apanhado teórico pesquisado, perceber que, os processos de ensino e aprendizagem, as escolhas das estratégias pedagógicas, ainda são considerados os principais fatores que precisam ser trabalhados na educação de surdos e também que o "mal" desempenho de surdos, na escrita, está diretamente ligado às metodologias educacionais voltadas ao uso da fala oral, como podemos ver em Silva (2001) quando conclui que é necessário reavaliar o cotidiano da sala de aula e o ensino do português para surdos, sem deixar de reconhecer as várias dificuldades encontradas no dia-a-dia a fim de alcançar às condições apropriadas (SILVA, 2001, p. 95).

Cabe ainda alertar para o fato de que, para se analisar a escrita dos surdos, devemos levar em consideração que o aluno está envolvido em um ambiente de produção e como tal, “é necessário perceber o método de ensinar e a linguagem a ser utilizada em sala de aula e isso se torna um assunto complexo no processo de ensino dos alunos surdos (RIBEIRO, 2015, p. 50)”.

Diversos autores, dentre eles Ribeiro (2015), concordam que análises concluem que as redações de seus pesquisados mostram que os alunos têm um desempenho considerável nas produções escritas, mas as falhas dos alunos são diversas e a autora aponta que as interferências são diferentes para cada aluno; apontam ainda que o papel do professor é importante na análise, além de considerar várias questões significativas para o desempenho do aluno surdo na produção escrita, como a aquisição da primeira língua, as formas de avaliação, o entendimento do que é "erro", dentre outros.

Para a autora, o aluno surdo escreve com coerência, mesmo que não apresentem

características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais (RIBEIRO, 2015). Chan-Vianna (2008) também afirma que as seguintes (supostas) propriedades da Libras influenciam a aquisição das estruturas do português pelos aprendizes surdos.

Vale lembrar que aqueles que transitam pela "Educação de Surdos" entendem que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de língua portuguesa escrita ainda é um imenso desafio a ser superado, tanto pelos alunos quanto por seus professores (SILVA, 2015, p. 38).

Para nossas análises, foram consideradas as redações realizadas ao longo do ano letivo de 2018, elaboradas por quatro alunos surdos, estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola inclusiva, na cidade de Uberlândia-MG. Além das redações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações das aulas de redação. Com esses dados em mãos, realizamos as análises em linguística aplicada, utilizando-se da perspectiva da análise contrastiva, a fim de, contrastando os aspectos linguísticos do par linguístico Libras-Português, observar os níveis de interlíngua nos quais os alunos se encontram e entender em que os alunos apresentam maior dificuldade de escrever, em Português.

A importância das análises está em entender que dificuldades são essas, que fatores contribuem para a ocorrência dos “erros” e, a partir daí, refletir sobre questões que podem ser trabalhadas em sala de aula, para uma melhor ASL por alunos surdos; que elementos linguísticos podem ser mais relevantes para uma mudança metodológica no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, na produção de materiais didáticos; entre outras ações voltadas para a educação de surdos, que podem ser mais reconhecidas no momento de ASL, para que o aluno surdo se aproxime mais da L2, no processo de interlíngua.

Como discutido no decorrer do trabalho, o processo de interlíngua se faz presente nas vivências da ASL, constituem a linha imaginária em que se encontram os aprendentes de L2, transitando entre a L1 e a L2. As análises foram motivadas pelas expectativas de entender que aspectos encontrados nas redações dos alunos surdos, participantes da pesquisa, demonstram maior aproximação ou distanciamento da L2, nesse processo de interlíngua.

Os aspectos que demonstram maior distanciamento da L2 são sinais de que a L1 tem grande influência no processo de interlíngua. Aspectos que demonstram maior aproximação da L2 são sinais de que o aluno assimilou aquela diferença entre línguas, que ele tomou consciência de como aquele elemento se manifesta na L2 e isso sugere que, no processo de interlíngua, o aluno está mais próximo da L2.

Como já considerado e citado por Selinker e Gass (2008), a interlíngua pode ser um processo nunca superado pelo aprendente, talvez ele nunca consiga uma aquisição da L2

como um nativo daquela língua. Todavia, a aproximação da L2 é algo desejável e procurado pelos aprendentes. E, nesse sentido, pensar metodologias e estratégias que contribuam para essa aproximação são importantes no processo de ASL.

Entender como acontece o processo de interlíngua e como algumas variáveis podem ser evidenciadas e vistas, nas produções escritas desses alunos, é relevante para que futuros projetos de pesquisas tenham parâmetros de comparação, além de mostrarem, que mediações podem ser feitas para melhorar o ensino-aprendizagem desses alunos, no ensino regular.

Muitos elementos dentre os níveis linguísticos foram vistos e elencados no processo de análise dos dados, além de vários elementos psicossociais que podem sugerir interferência nos níveis de interlíngua dos alunos. Estes elementos psicossociais são fundamentais para demonstrar onde podem acontecer fossilizações, no nível de interlíngua.

A cultura e o ambiente onde os alunos surdos estão inseridos constituem elementos que interferem significativamente no processo de aquisição de uma L2. Quando analisamos os dados da pesquisa, percebemos nitidamente essa interferência. Quando vemos o relato da aluna Cleopatra, que afirma não se sentir à vontade para perguntar, que se sente excluída, podemos identificar uma interferência importante para explicar por que ela falta às aulas de produção textual.

Cleópatra fala, durante a entrevista, que *“pergunta, pergunta e depois desiste, que percebe que vão achar ela “burra” e desiste de perguntar mais”*. Essa declaração nos pontua um problema relevante na interação dela com o resto do grupo. Talvez essa seja a razão pela qual a aluna falta demasiado as aulas, principalmente, às aulas de redação, além de percebermos, quando da sua entrevista, que a professora realmente considera o potencial de aprendizado da aluna frágil e não sabe como lidar com a situação.

Na realidade, a professora não sabe Libras, não consegue se comunicar com a aluna sem a presença do intérprete, então, como a aluna poderia apontar a ela suas inquietações? Com quem a aluna poderia contar para relatar suas inseguranças e buscar uma solução para suas frustrações? Quanto a sua opinião sobre seu aprendizado? Talvez essa seja uma questão bastante importante a ser trabalhada nas escolas inclusivas: quais profissionais da escola conseguem se comunicar com os alunos surdos e contribuir com suas relações: professor-aluno, intérprete-aluno, aluno-aluno, aluno-direção/coordenação?

Se considerarmos apenas o aspecto linguístico puro, a aluna sabe Libras, se comunica bem na L1, por que tem tanta dificuldade em trabalhar os elementos de uma L2? No caso dela, não entendemos que as dificuldades da aluna estejam na ASL simplesmente, mas na sua

relação sociocultural com a L2 e com os falantes dessa língua. A aluna não interage com os colegas e com a professora e, aparentemente, também não se relaciona bem com o intérprete. Talvez, as relações tenham um efeito negativo sobre seu aprendizado, o que justificaria também o perfil de fuga, de faltar constantemente e não ter interesse em produzir textos em língua portuguesa.

Cleópatra não tem redações suficientes para uma análise de dados mais apurada, no que se refere à forma da escrita. Ela não participou das atividades avaliativas propostas pela escola. A única redação que desenvolveu constituiu-se de uma frase, não sendo possível buscar elementos significativos, quanto a níveis linguísticos, uso do léxico, organização da sentença, entre outros. De forma parecida, Ramsés também não nos apresentou grandes elementos para análise, considerando os elementos da língua especificamente.

O aluno produziu dois textos, textos longos, cheios de palavras, todavia, com um nível de coesão e coerência muito pequeno. Ele não produz frases completas e entendíveis, na maior parte dos textos. Utilizando-se de palavras soltas, que não são entendíveis, em grande parte. Assim como Cleópatra, Ramsés tem, aparentemente, dificuldade em se relacionar na sala de aula. Não interage muito, não levanta a cabeça para ver as explicações do intérprete e não faz suas próprias perguntas. Na entrevista, alega que é fluente nas duas línguas, mas demonstra grande dificuldade em entender algumas das perguntas feitas a ele.

O que nos parece, dentro de todo o contexto que observamos - as aulas, as entrevistas, e posteriormente, as redações – que o aluno tem uma compreensão muito limitada da sua L1, não possui fluência na língua materna e conseqüentemente, apresenta grandes dificuldades justamente na construção de frases, na sintaxe. Ele entende que uma redação precisa se construir de palavras, muitas delas, buscadas no texto de orientação, tais como siglas, números estatísticos, vocabulário próprio para o assunto que a professora propõem, mas não consegue estruturar de forma coesiva e coerente, produzindo um amontoado de palavras soltas e vários verbos juntos.

A situação desse aluno remete-nos à reflexão sobre como a falta de aquisição da L1 pode influenciar na ASL. Será que podemos considerar que pessoas que não tiveram boa aquisição da L1 apresentam problemas sintáticos na L1 e na L2? Até que ponto as falhas na aquisição de língua materna podem influenciar na aquisição da segunda língua? E, de forma alarmante, pensamos, como podemos contribuir para que alunos nessa condição possam melhorar seu desempenho na L1 e na L2? Quanto pode ser comprometido, no contexto de aprendizagem, a aquisição tardia de L1?

Parece-nos um ponto forte a ser tratado na educação de surdos, garantir que crianças surdas tenham uma estimulação precoce adequada, uma educação em L1 para a aquisição efetiva da sua língua materna e a partir dela, possam buscar a compreensão de uma L2, L3 e outras. No que se refere à fonologia e à morfologia, identificamos falhas na conjugação de verbos, verbalização de outras classes de palavras, mas o aluno acaba não apresentando grandes elementos analisáveis, já que dele dependeria a localização das palavras na frase, que não é possível pela sua dificuldade em formar frases completas.

Nefertiti e Hatasu escrevem redações bastante aceitáveis quanto à coesão e à coerência textual. Formulam frases completas, bem colocadas na estrutura do texto. Ao contrário do que se possa imaginar, considerando a diversidade de formas frasais aceitáveis para a L1, as alunas utilizam a estrutura frasal SVO, usada de forma majoritária na estrutura da L2. O que nos aponta que as alunas entendem que, na L1, podem usar outras formas de estruturação frasal, com maior frequência, até mesmo se considerarmos o contexto visual de sinalização, mas entendem que na L2 é mais utilizada a estrutura SVO e a utilizam no desenvolvimento dos textos.

Percebemos que uma característica forte no texto é o uso de conectivos, com uma certa frequência, e pouco uso de pontuação. Os conectivos se repetem muito, ao longo do texto, o que nos parece uma forma de tentar trazer para o texto o que, em Libras, estaria satisfeito por ENM. O uso de pontuação em Libras não se realiza da mesma forma que em português. Esse nos parece um ponto importante a ser trabalhado nos contextos educacionais para alunos surdos. Nesse sentido, como o aluno pode aprender a pontuar corretamente as frases? Como fazer união de sentenças no decorrer de seus textos?

Outra questão interessante, percebida nas análises é a ênfase na gravidade, alerta ou intensidade, que as alunas utilizam ao final das frases, demonstrando que elas, para exemplificar uma situação problema, identificada por elas, sentem a necessidade de salientar e, dessa forma, incluem no final das frases comentários pontuais, tais como "é muito triste"; "é difícil"; "não pode"; "é errado". Essa pode ser uma estratégia para transformar em escrita o que em Libras seria representado também com ENM.

O uso dos pronomes foi observado, nos textos de Hatasu e Nefertiti. Percebemos que as alunas repetem muitas vezes palavras como PESSOAS, não fazendo uso de pronomes ou outros substitutos, o que demonstra que possuem um repertório limitado, quanto a essa questão, para melhor elaborar seus textos.

No entanto, as alunas demonstram pequeno avanço ao longo das redações, o que

indica que elas avançaram na interlíngua ao longo do ano. Essa informação demonstra que as alunas não tendem a fossilizar esse elemento no processo de interlíngua, todavia, possuem grande dificuldade para entender o conceito abstrato, como é o uso dos pronomes e de substitutos para um mesmo sujeito, no texto. Acreditamos que essa dificuldade esteja associada a como esses elementos são utilizados na L1. Em Libras, não há necessidade de fazer esse movimento estilístico de substituir os sujeitos, por pronomes ou qualquer outro substitutivo. Em Libras, uma vez pontuado o sujeito no espaço visual de sinalização, utilizando seu nome, sinal ou qualquer outro vocábulo, o falante faz um apontamento, que será EL@ ou VOCÊ, sempre que se referir a mesma pessoa, não há preocupação com repetições, sequer com qualquer ambiguidade no uso de pronomes. Na L2, é que vão aparecer essas preocupações, repetições, ambiguidade, dentre outros. Há que se pensar em metodologias de ASL para surdos, de como ensinar aos alunos surdos o uso adequado de pronomes, a importância de fazer substituições ao longo do texto para evitar a repetição excessiva das mesmas palavras.

Quando analisamos os dados em todos os aspectos, percebemos que existem elementos de nível fonológico, morfológico e morfossintático que podem contribuir significativamente com esse processo de interlíngua em que os alunos se encontram, a fim de que se aproximem o máximo possível da escrita de L2, embora os alunos surdos provavelmente sempre apresentarão traços de interlíngua e provavelmente não escreverão como um nativo da L2, assim como Selinker e Gass (2008) apontam. Todavia, o objetivo da educação necessita ser contribuir o quanto puder para que seus alunos consigam uma boa ASL, excluída, certamente, a frustração de idealizar uma fluência nativa para aprendentes de L2.

Dessa forma, apontamos que, como sugeriu Selinker e Gass (2008), há uma tendência de crianças aprendentes de L1 e L2 demonstrarem elementos morfológicos (morfofonológicos e morfossintáticos) significantes no processo de interlíngua. Os autores falam de transferência linguística no nível do léxico. Percebemos, nas análises, que as redações das duas alunas apresentam grande repetição de palavras, ao longo dos textos. A questão está em que a maioria das palavras que se repetem constantemente são vocábulos muito utilizados na L1 também.

Com esses dados refletimos se um vocabulário restrito adquirido na L1, pode interferir no desempenho dos alunos, na produção escrita na L2. O que nos remete a Koch (2009), quando, na linguística textual, nos aponta o “conhecimento de mundo” como um dos pilares

para a produção escrita. Esse fator influenciaria não só a escolha do vocabulário a ser utilizado, mas a qualidade das redações, o poder de argumentação dos alunos e a qualidade do conteúdo. Precisamos lembrar que, restringidos da aquisição da L1, de sua utilização em todos os espaços que vivenciam, excluídos de participação social efetiva, podem esses alunos estarem prejudicados na aquisição da L1 e conseqüentemente da L2.

Vale lembrar que, nas observações de aula, percebemos que os textos motivadores são impressos em português, são extensos e não há tradução em Libras, há apenas a participação do intérprete para a interpretação simultânea de alguns trechos, quando os alunos “necessitam”. Não há trabalhos de compreensão do assunto, nem ao menos de uma leitura dinâmica, com a tradução, leitura coletiva, ou algo que possa favorecer a aquisição de novos vocábulos, expressões da L2, ou compartilhar de novos conhecimentos de mundo.

Outro dado relevante que se apresentou está relacionado à acentuação, especificamente os acentos agudo e circunflexo. Não parece algo muito relevante, já que, até mesmo os alunos que tem o português como L1 geralmente erram ao acentuar as palavras, mas, quando pensamos no contexto do aluno surdo, percebemos que os “erros” na acentuação, muitas vezes estão relacionados a classes de palavras com mesmo radical, tais como família e familiar; suicídio e suicidar; influência e influenciar. Fica, aparentemente, para a análise de textos de alunos surdos, em processo de interlíngua, evidenciado que o “erro” está diretamente relacionado com a condição do aluno de entender as funções dos vocábulos na frase e o porquê das diferenças entre palavras com radicais tão parecidos.

Em Libras, não há acentuação nos sinais, há diferenças decorrentes de derivação e flexão, assim como na morfologia do português, mas geralmente, essa diferença está no momento de realização do sinal, com a mudança do movimento, da frequência, e/ou da intensidade. Muitas vezes, a diferença se apresenta tão sutil que os sinais são diferenciados apenas pelo contexto de sinalização. Na nossa experiência com educação de surdos, muitas vezes percebemos que, nas tentativas de leitura e interpretação de textos, os alunos surdos confundem as palavras do português muito parecidas, mesmo quando essas palavras possuem significados bastante distintos.

Se essa reflexão é verdadeira e nos parece que sim, esse é um elemento que tende a fossilizar, caso não haja, em sala de aula, metodologias e estratégias de ensino que possam aclarar ao aluno surdo essas diferenças. Seria importante para a criação de materiais didáticos e a reflexão de metodologias de ensino que abordassem atividades de leitura e interpretação de textos em L2, sempre valorizando o conhecimento do aluno na L1, além de trabalhos de

reflexão coletiva sobre temas diversos, que proporcionassem ao aluno conhecimento de mundo e ampliação de vocabulário na L1 e na L2.

A lematização também foi um elemento trabalhado ao longo da pesquisa, considerando, inclusive, como já foram mencionadas, as reflexões já existentes quanto à teoria de que os alunos surdos escrevem os verbos no infinitivo, porque em Libras não há conjugação verbal, como no português. Os dados que se apresentaram nas redações das alunas demonstram que isso não ocorre como se imaginava. As alunas fazem conjugações verbais em diversos momentos e utilizam os verbos no infinitivo raras vezes.

Buscando entender esse fenômeno, refletimos sobre as considerações de Selinker e Gass (2008), que consideram que as diferenças pontuais entre as duas línguas, L1 e L2, são mais fáceis de identificar e passam a não serem elementos tendenciosos à fossilização, porque o aluno se polígia quanto às diferenças que já identificou, questões de similaridades ou diferenças sutis são mais passíveis de fossilização, porque o aluno não identifica como “erro” e tende a fazer de forma equivocada constantemente. O uso dos verbos, ao que percebemos, é uma diferença entre as duas línguas, que se faz bastante presente no processo de aprendizagem e talvez, por essa razão, não seja um elemento de fossilização no processo de interlíngua desses alunos.

Todos os alunos demonstram conhecer a importância de fazer a conjugação verbal, eles compreendem a necessidade de conjugar os verbos e percebem essa diferença entre línguas. Não podemos esquecer, no entanto, que eles “erram” consideravelmente na forma de conjugar, e esse ponto necessita de atenção no processo de ensino-aprendizagem. Os dados demonstram que os alunos conjugam os verbos, até mesmo Ramsés, que nos ofereceu poucos elementos de análise, demonstrou inclusive uma evolução ao longo do tempo. Os três alunos começam utilizando mais verbos no infinitivo e, ao fazer novas redações, demonstram que melhoram seu domínio de experimentação da língua, usando mais conjugações, mesmo que de forma equivocada para o português.

Com todas as reflexões que fizemos, utilizando de todos os dados da pesquisa, foi possível identificar questões importante para o contexto de ASL por alunos surdos. Com nossa pesquisa pudemos identificar questões intra e extratextuais consideráveis para o ensino de português como segunda língua para alunos surdos. Reflexões que podem contribuir com o cenário escolar, no sentido, não de correção pura das redações dos alunos, não com foco no erro, não se prendendo a ideia de que o aluno surdo não consegue escrever em português, mas com vistas às possibilidades de ASL para alunos surdos. Foi possível identificar

possibilidades de contribuições para o ambiente escolar do aluno, para que ele possa avançar no processo de interlíngua e escrever o mais próximo possível de uma L2 desejável, mesmo reconhecendo que, como aluno de L2, ele provavelmente nunca escreverá como um falante nativo de língua portuguesa.

Pensar metodologias de ASL para alunos surdos, elaboração de materiais didáticos para ensino de português como L2, exige entender todo o contexto psicossocial em que esse aluno está, entender como o sistema tem tratado esses aprendizes, no ensino regular, e, por meio das suas produções textuais, entender as dificuldades linguísticas envolvidas no processo. Nossa contribuição com essa pesquisa visa à melhoria da educação dos surdos, mesmo que de forma singela e modesta, olhando a realidade do aluno e vislumbrando onde ele pode chegar com as ações necessárias e adequadas para tal.

A professora demonstra grande interesse em contribuir com os alunos surdos na aprendizagem deles, todavia, se sente acuada pelo sistema engessado, em um contexto de sala de aula em que alunos surdos e ouvintes compartilham o mesmo espaço, mas precisam de atenções diferentes. Não podemos culpá-la por, muitas vezes, não conseguir alcançar um ou outro. Se pensarmos ainda nas condições de trabalho, salários, apoio institucional, formação continuada e tantas outras coisas, fica evidente que não há muito o que se fazer.

Um ponto bastante positivo na professora está nela procurar fazer uma avaliação equivalente às condições dos alunos surdos, mesmo que não haja uma metodologia de ensino de L2 na sala de aula, ela tenta fazer uma avaliação, considerando que o aluno escreve em L2. Também demonstra que entende as dificuldades da sala de aula. Pontua a importância de uma sala de recursos que realmente acolha o aluno na sua diferença, questão que ela não consegue vislumbrar na sala de aula regular. Reconhece também o papel do intérprete, sua importância na mediação da comunicação e a fragilidade da presença desse personagem na sala de aula e sua influência no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, dependendo de sua postura ética e profissional.

Considerando nossas perguntas de pesquisa, considerando todo referencial teórico analisado e os dados da pesquisa, podemos entender que a interlíngua dos alunos surdos, o nível de interlíngua em que os alunos se encontram e que algumas interferências são mais fortes nesse processo, e estão diretamente relacionados com o nível de conhecimento que o aluno tem da sua própria língua, da língua alvo e de vários fatores psicossociais que são inerentes à realidade de vida de cada aluno.

E, para cada realidade vivenciada por cada aluno, poderemos identificar elementos diferentes, comportamentais e/ou linguísticos, que vão se apresentar na escrita na forma de "erro". O "erro", para nós, assim como para Capilla e Ridd (2009), será um termômetro, será mais importante e significativo que os acertos, já que, ele que nos oferecerá dados para identificar as dificuldades que os alunos encontram na ASL.

A análise contrastiva foi importante para elucidar as diferenças e semelhanças entre línguas e proporcionou a ferramenta, por meio da qual, conseguimos olhar para a escrita do aluno surdo com olhos analíticos, percebendo elementos que precisam de uma atenção maior para contribuir com o ensino-aprendizagem desses alunos.

Por meio das observações feitas, nos diferentes níveis linguísticos, foi possível entender que, para alunos com fluências diferentes na L1 e na L2, os "erros" aparecerão em elementos linguísticos diferentes. Alunos que não possuem fluência em sua língua materna, também não possuem condições linguísticas para aprender uma segunda língua, especialmente, no que se refere à sintaxe, não há subsídios que o ajudem a identificar o que é uma frase aceitável, nem entendimento de classes de palavras e suas funções.

Todavia, alunos que possuem fluência razoável e/ou satisfatória em sua língua materna, têm condições de aprender outra língua, usando estruturas frasais aceitáveis e entendíveis e escrevem em L2 com coerência e coesão. Também entendem as diferenças entre línguas e possuem poucos elementos de interlíngua com tendência à fossilização.

Parece-nos também que a ampliação de vocabulário e conhecimentos de mundo em língua materna demonstram ser questões importantes a serem trabalhadas, para que os alunos possuam maior desenvoltura na escrita em L2, já que, com nossas análises, percebemos que os alunos ancoram seu vocabulário na produção escrita, em correlatos da L1, o que os limitaram no poder de argumentação no momento de escrever, já que, na L1 também não possuem conhecimentos amplos, nem da língua, nem de mundo.

Verificamos que é possível identificar elementos comuns de interlíngua por meio de análise contrastiva da escrita de alunos surdos. Seria possível e necessário analisar um apanhado maior de redações, de alunos diferentes e em tempos de aprendizagem diferentes, para afirmar concretamente um padrão, todavia, as análises que fizemos já foram significativas para mostrar questões importantes que podem ser trabalhadas para a construção de uma metodologia e/ou estratégias de ensino-aprendizagem na educação de surdos.

A educação inclusiva talvez demore muito tempo até podermos pensar em mudanças de estrutura, conceito, metodologia, material didático, formação pedagógica, entre outras

questões que seriam importantes para uma verdadeira educação de surdos, em salas regulares de escolas públicas. Os alunos que estão nesses espaços atualmente provavelmente não poderão contar com isso, nos fazendo pensar sobre o que poderia ser feito por esses alunos no momento atual.

Seria possível esperar por escolas onde todos usam a Libras para se comunicar com o aluno surdo, desde a moça da limpeza até a direção da escola? Seria possível aguardar por professores que adotam os alunos surdos como seus (o que realmente são), preparando metodologias que contemplem esses alunos? Poderia essa comunidade, esperar que o governo se empenhe por uma escola onde há salas de recursos que trabalhem com o desenvolvimento de habilidades importantes para que os alunos surdos aprendam efetivamente e propiciem aos professores formação adequada e salários justos? Seria possível esperar essas e tantas outras questões que precisariam de mudanças para receber esses alunos com qualidade?

Entendemos que não. Para o momento atual, nossos alunos surdos, cidadãos de direitos como todos os outros, precisam se contentar com o fato de o professor entender que ele escreve de forma diferente dos outros, coisa que nem sempre acontece. Não há muito o que se propor para a educação de surdos, com os moldes de educação que nos é oferecida, mesmo identificando que os alunos escrevem em processo de interlíngua, mas possuem capacidades e condições claras de avançar nesse processo e se aproximar da escrita da L2.

Nós entendemos que, a curto prazo, talvez possamos pensar em estratégias voltadas ao desenvolvimento tecnológico para contribuir com esse cenário, já que, hoje podemos dizer que os avanços tecnológicos estão mais perto de nós, do que as mudanças nos sistemas de ensino público. Talvez possamos pensar em programas e aplicativos para dispositivos móveis que possam contribuir com esses alunos, na ASL e na aquisição da própria L1, utilizando-se de elementos que contribuam nas questões que já pontuamos como pontos importantes demonstrados por meio dos "erros" encontrados.

Talvez, novas tecnologias, desenvolvidas especialmente pensadas para as especificidades dos alunos surdos, nos seus desafios no processo de interlíngua, possam, assim como Selinker e Gass (2008) pontuam, proporcionar essa experimentação da língua, tão importante para a aquisição de L1 e L2.

Entendemos que, ainda precisamos pesquisar muito nesse sentido, de entender como se realiza a escrita do aluno surdo, identificando elementos importantes para serem trabalhados. Essa pesquisa não esgota a necessidade de analisar a escrita do surdo e não tem essa intenção. Mas foi, a nosso ver, fundamental para entendermos um pouco da realidade da

escola inclusiva, do aluno surdo e de todos os fenômenos importantes de serem identificados, antes que possamos falar efetivamente de educação de surdos. Precisamos de muitas pesquisas que possam corroborar essa visão.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. R. de. **Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília - DF, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22100>. Acesso em: 4 jul. 2019.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.
- BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1999.
- BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução Daniel Costa da Silva [et al.]. São Paulo: Unesp, 2014. v. 1.
- BERLINCK, R. A.; AUGUSTO, M. R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1, cap. 6, p. 207-244.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.
- BORTANI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao24.htm. Acesso em: 25 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº. 5.626**. Regulamenta a Lei nº. 10436/02 e dá outras providências. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 abr.

2017.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: Parte II. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1, cap. 1, p. 49-75.

CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. C. Fonética. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1, cap. 3, p. 105-146.

CAPILLA, M. C.; RIDD, M. A. Tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 150-69, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/horizontesla/article/view/2939>. Acesso em: 13 nov. 2018. <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.742>

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp: Fapesp: Fundação Vitae: Feneis, 2010.

CARVALHO, L. B. O. B. de; INÁCIO FILHO, G. Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão: a educação pública no período republicano (Uberlândia, 1911-1930). **Caderno de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 77-82, 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/311>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CHAN-VIANNA, A. C. Português (L2) e LIBRAS (L1): desenvolvimento de estruturas de posse na interlíngua. *In*: THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH CONFERENCE, 9th., 2006, Florianópolis - SC. [E-book]. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 65-76 Sign Languages: spinning and unraveling the past, presente and future. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/18>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Editora ARGOS, 2003.

CORDEIRO, L. B. de F.; RIBETTO, A. Ensaio de pesquisa sobre políticas públicas da educação de surdos: entre o maior e o menor da educação. *In*: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. da (org.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. cap. 1, p. 23-36.

COUTINHO, D. **Libras e língua portuguesa (semelhanças e diferenças)**. Joao Pessoa: Ideia, 2015. v. 1

COSTA, R. C. Reis da. **Proposta de instrumento para a avaliação fonológica da língua brasileira de sinais: FONOLIBRAS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17216>. Acesso em: 5 jul. 2019.

CRUZ, R. C. V. **Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG,

2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17555/1/EducacaoBilingueSurdos.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

DELISLE, J. La traduction raisonnée. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

DUBOIS, J. [*et.al.*]. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2014.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: LOPES, Luiz Paulo da M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. cap. 1, p. 45-65.

FELIPE, T. A **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPRint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA, H. C. **Estrutura argumental e ordem dos termos no Português L2 (escrito) de surdos**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21841/1/2016_HelyC%c3%a9sarFerreira.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à lingüística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 119-31, jan./jun. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/09.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009>

FERREIRA, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA JUNIOR, F. G. Uma interlíngua connexionista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 2, p. 219-31, jul. /dez. 2007. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639452>. Acesso em: 19 jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000200006>

FREITAS, M. M. **Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos**. Curitiba: Editora Appris, 2014.

FULGÊNCIO, L. M. de B. A otimização de estratégias didáticas através da análise contrastiva. **Revista Italianística**, São Paulo, v. 26, p. 73-90, 2013. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116080/113734>. Acesso em: 19 nov. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p73-90>

GOMES, A.; OLIVEIRA, V. Práticas de leitura literária e hibridismo cultural em um contexto

de jovens e adultos surdos. *In*: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G da (Org.). **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. v. 1, cap. 5, p. 111-36.

GOMES, M. P. "Aí, eu olho, escrevo e aprendo": narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In*: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. da (Org.). **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. v. 1, cap. 7, p. 163-90, v. 1.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (Brasil). Atas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, 1880, Milão. Relatório das Leituras apresentadas [...]. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica; v. 2).

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. *In*: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V. O texto: construção de sentido. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 21-27, jan. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29382>. Acesso em: 22 ago. 2018.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. A articulação entre orações no texto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 28, p. 9-18, 1995.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Noções básicas de língua portuguesa como segunda língua** – versão 1.1. Brasília, DF: MEC/SEESP/UFU, 2011.

LEITE, T. de A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>. Acesso em: 5 jul. 2019.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley, 1967. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>

MAHL, E.; RIBAS, V. A. Avaliação escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., Londrina - PR, nov. 2013. [**Trabalho apresentado...**]. [Londrina: Universidade Estadual de Londrina], 2013. p. 584-95. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-055.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

MARCILESE, M.; CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Recursividade na sintaxe da língua e na aritmética: interdependência ou independência entre domínios? Um estudo

experimental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 250-77, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/16703>. Acesso em: 20 jul. 2019. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2014.1.16703>

MESQUITA, A. C. R. **A Categoria Preposicional na Interlíngua do Surdo Aprendiz de Português (L2)**. 2008. 118 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1036/1/2008_AlineCamilla%20RomaoMesquita.pdf. Acesso em: 29 ago. 2018.

MIRANDA, J. da V. **O Erro, uma análise necessária: sua implicação no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2) - FACULDADE DE LETRAS - UNIVERSIDADE DE LISBOA, Lisboa - Portugal, 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10053/1/ulfl148010_tm.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 279 p.

MOTA, M. B. **Aquisição de Segunda Língua**. Florianópolis - SC: CCE - UFSC, 2008. 55 p. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

MOURA, D. R. **LIBRAS e a Leitura de Língua Portuguesa para Surdos**. 1 ed. Curitiba-PR, Editora Appris, 2015.

MOURA, D. B. Entre Dois Mundos: a experiência do Sarau Bilingue e a contribuição para o desenvolvimento de práticas de letramento em segunda língua para surdos e ouvintes. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). **Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2015. cap. 8, p. 191-211. v. 1.

MOUNIN, G. **Os problemas teóricos da tradução**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORAES FILHO, W. B. O Léxico das Cores: Uma Análise Contrastiva Português/Inglês. FIGUEIREDO, C. A. *et. al.* **Linguística in Focus 1**. Língua(gem): Reflexões e Perspectivas. 2º ed. Uberlândia, Edufu. 2016. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-439-1>

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1, cap. 4, p. 147-179.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v1. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **ReVEL**, v. 10, n. 19,

2012. <https://doi.org/10.3738/1982.2278.972>

NEVES, B. C; QUADROS, R M de. A Relação dos Surdos com a Língua Portuguesa em um Contexto Bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (org.). **Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2015. cap. 6, p. 137-162. v. 1.

NUNES, A. A. de S. **A ordem das frases e o fenômeno da topicalização em libras**. 2016. Monografia (Graduação em Letras Libras) - Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília - DF, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/12865>. Acesso em: 4 jul. 2019.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias** (UNIOESTE. Online), 2009.

OLIVEIRA, Q. M. de. **A APRENDIZAGEM DE LIBRAS E DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO DE TANDEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE LETRAS: LIBRAS DA UFG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras - UFG, Goiânia - GO, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dissertação%20-%20Quintino%20Martins%20de%20Oliveira%20-%202017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dissertação%20-%20Quintino%20Martins%20de%20Oliveira%20-%202017%20(1).pdf). Acesso em: 4 jul. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Liuz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar** . 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. cap. 2, p. 67-84.

PERINI, M. A. **Estudos de Gramática Descritiva** : as valências verbais. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 398 p.

PINKER, S. **The language instinct**. New York: Harper-Collins Publishers. (1994). <https://doi.org/10.1037/e412952005-009>

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. *Historia da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

POZENATO, J. C. . Histórias do Brasil. Tempo Todo, Caxias do Sul, 17 set. 2010.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 128p.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira** [recurso eletrônico]: estudos linguísticos. Porto alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; RESENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Tópicos de linguística aplicados à Língua de Sinais: Sintaxe. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão (CCE) e Centro de Educação (CED). Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância, 2008. Disponível em:

Disponível

em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf. Acesso em: jun. 2018.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Liuz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. cap. 6, p. 147-168.

RI, L. Dal. A construção da cidadania no Brasil: entre Império e Primeira República. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 11, n. 1, p. 7-36, jan. 2010. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/1937-6665-1-sm.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

RIBEIRO, V. P., **Ensino Da Língua Portuguesa Para Surdos: Percepções De Professores Sobre Adaptação Curricular Em Escolas Inclusivas**. 1 ed., Editora Prisma, 2013.

RIBEIRO, M. C. **Redação dos Surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita**. 1 ed. Curitiba – PR, Editora Prisma, 2015.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. da (org.). **Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2015.

RIBEIRO, S. C. **Curso de LIBRAS – módulo II**. Fundação Biblioteca Nacional – Direitos Autorais N. do Registro: 441.725 Livro: 828 Folha: 385. São Paulo, 2010.

RIBEIRO, T.; SANTOS, E. S. M. dos; FURTADO, L. A. R. Reflexões Sobre Leitura e Escrita na Educação Bilíngue de Surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). **Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2015. cap. 4, p. 83-110. v. 1.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectivas Sócio-Histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Liuz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. cap. 11, p. 253-276.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ROSA, C. M. **Introdução à (Bio)Linguística: Linguagem e Mente**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJAS, J. P. **Processo de Fossilização na interlíngua de Hispanofalantes Aprendizes de Português no Brasil: Acomodação Consentida?**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *et. al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.

SANDALO, M. F. S. Morfologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à**

Linguística: Domínios e Fronteiras. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1, cap. 5, p. 181-206.

SANROMÁN, Á. I. **A unidade lexicográfica: palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas.** 441 p. 2000. Dissertação (Doutorado em Ciências da Linguagem – Linguística Aplicada). Universidade do Minho, Braga, 2000. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4573>. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, G. S.; SILVEIRA, M. S.; ALUÍSIO, S. M. **Produção de Textos Paralelos em Língua Portuguesa e uma Interlíngua de Libras.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, G. S.; SILVEIRA, M. S. ; ALUISIO, S. M. . Produção de Textos Paralelos em Língua Portuguesa e uma Interlíngua de LIBRAS. *In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 29., 2009, Bento Gonçalves. Bento Gonçalves, RS, 2009. SEMISH 2009 - XXXVI Seminário Integrado de Software e Hardware, 2009. p. 371-385.*

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3. ed Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SELINKER, L; GASS, S. M..**Second Language Acquisition: An Introductory Course.** Third Edition. ed. New York: Routledge, 2008. 593 p.

SILVA, L. **Língua brasileira de sinais – Libras.** 2. ed. Curitiba: Fael, 2011.

SILVA, A. M., PINHEIRO, M. S. F., FRANÇA, M. N., **Guia para Normatização de trabalhos técnico-científico:** projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5 ed. rev. e ampl., Uberlândia: UFU, 2008.

SILVA, M. P. M. **A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo.** 3. edição, São Paulo: Editora Plexus, 2001.

SILVA, A. G. da. Oficina de Leitura: uma proposta bilíngue para a formação de leitores surdos. *In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas.* 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2015. v. 1, cap. 2, p. 37-56.

SILVA, S. G. L. da. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, Como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. *In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. da (Org.). Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas.* 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2015. v. 1, cap. 3, p. 57-82.

SOUZA, S. M. da F.; TIRADENTES, E. F.; FERREIRA, G. F.; MUNIZ, V. F. S. G. Análise Contrastiva entre os tempos presente do modo indicativo das línguas portuguesa e inglesa. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, Supl., p. 403-18, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0031.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

VIANA, M. M. C. **Libras e português como L2**: a escrita dos surdos nas redes sociais. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2017. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1416/2/ManuelaViana.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

WEI, L. The composite nature of interlanguage as a developing system: Montclair State University. **Research in Language**, Lodz [Polônia], v. 7, p. 5-30, Jul. 2018. DOI: 10.2478/v10015-009-0002-9. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/79d3/07893f0b3d4f572019787245af2bddec7ba2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ZACZEK, M. **A Língua portuguesa para falantes de polaco**: transferência da língua nativa para a língua estrangeira em processo de aprendizagem: o erro lexical e o erro gramatical. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.