

## ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DO PORTUGUÊS POR PESSOAS SURDAS ADULTAS

Camila Michelyne Muniz da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir os aspectos que envolvem a aprendizagem do português, na modalidade escrita, por pessoas surdas adultas, a partir da análise das fases da interlíngua (SELINKER, 1994) apresentadas nos textos escritos por essas pessoas. Foram observadas as características relacionadas às modalidades das línguas envolvidas no contexto de aprendizagem bilíngue para a pessoa surda: a modalidade oral-auditiva da Língua Portuguesa e a modalidade visual espacial de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que provocam, de acordo com Nascimento (2008), um “hibridismo estrutural” na superfície dos textos escritos pelos aprendizes surdos. Com isso, buscamos explicitar as influências da modalidade visual espacial da Libras na produção de textos na modalidade escrita do Português por pessoas surdas.

**Palavras-chave:** Escrita. Interlíngua. Libras. Português.

**Abstract:** The goal of this study is to discuss the Portuguese learning aspects, in written skill, by adult deaf people, based on the analysis of interlanguage stages (SELINKER, 1994) presented in texts written by these people. The characteristics related to the modalities of the languages involved in the context of bilingual learning for the deaf person were observed: the oral-auditory modality of the Portuguese Language and the spatial visual modality of the Brazilian Language of Signals (Libras), based on Nascimento (2008), a "structural hybridity" on the written texts by deaf learners. With this, we try to explain the influences of the visual space modality of the Brazilian Sign Language in the written texts production of Portuguese by deaf people.

**Keywords:** Writing. Interlanguage. Brazilian Sign Language. Portuguese.

### 1 Considerações iniciais

A capacidade inata do ser humano para a aquisição da linguagem nos encaminha para o desenvolvimento de trabalhos como este. Essa constatação nos leva a entender como a linguagem se desenvolve tão naturalmente no cérebro das crianças em fase de aquisição. Por outro lado, nos ajuda a compreender também como pessoas com deficiência auditiva, mesmo

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [camilamichelyne@hotmail.com](mailto:camilamichelyne@hotmail.com)

sem a possibilidade de desenvolvimento da língua articulada oralmente, são capazes de desenvolver uma língua em uma outra modalidade, a visual espacial, com as mesmas propriedades e finalidades das línguas de modalidade oral, com ressalvas para algumas peculiaridades específicas da diferenciação de modalidades. As Línguas de Sinais (LS) surgiram como uma alternativa comunicacional para as pessoas surdas, em que gestos eram combinados com expressões escritas das línguas orais, e se desenvolveram sistematicamente ganhando espaço nos estudos linguísticos.

A LS é hoje considerada a língua natural das pessoas surdas, pois pode ser adquirida de maneira espontânea a partir do contato com outras pessoas que usam essa língua, assim como crianças ouvintes automaticamente desenvolvem a língua oral naturalmente por meio dos estímulos linguísticos que recebem do meio em que vivem. A LS é uma língua de modalidade visual espacial, como já citado, por causa dos meios em que é articulada: é percebida pelo sentido da visão e produzida por meio das mãos, no espaço de sinalização em frente ao corpo do sinalizador. Esses aspectos substituem as articulações sonoras de fonemas e morfemas nas línguas orais.

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

A aquisição de um sistema linguístico é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, principalmente no chamado “período crítico” (KRASHEN, 1981), que vai da infância até a puberdade, e corresponde a uma fase em que o

cérebro está em pleno desenvolvimento da atividade mental e pronto para a aquisição de uma língua. O que acontece com as pessoas surdas no Brasil, em sua grande maioria, é que não conseguem adquirir uma língua em sua totalidade no momento mais propício do seu desenvolvimento. Percebe-se a dificuldade encontrada desde cedo pelas crianças surdas quando se deparam com a situação em que necessitam aprender a lidar com os costumes da sua cultura e ao mesmo tempo se identificar utilizando gestos que não compõem uma língua, tendo em vista que essas crianças percorrem toda a sua infância muitas vezes sem ter acesso à LS.

Essa falta da aquisição concreta de uma língua é a principal justificativa para o atraso no desenvolvimento de estruturas conceituais e associativas das pessoas surdas (FERNANDES, 1990). É muito comum, em escolas inclusivas primárias, que professores não saibam lidar com crianças surdas demasiado inquietas e até mesmo agressivas. O que não é comum é o conhecimento de que essas características não são causadas pela surdez, mas pela falta da linguagem, ou seja, pela falta de um meio através do qual essa criança possa se expressar. As consequências dessa falta de conhecimento são as mais prejudiciais possíveis para essas crianças, que acabam por serem preconceituosamente diagnosticadas com distúrbios que não existem e que podem ser minimizados ou extintos apenas com a aquisição de uma língua adequada.

Além disso, é importante salientar também a questão da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, pelas pessoas surdas brasileiras enquanto pressuposto para o seu desenvolvimento bilíngue e sua consequente inserção na comunidade majoritariamente ouvinte do país. O Bilinguismo é um paradigma da educação que presume a aquisição de duas línguas por parte da pessoa surda: a LS enquanto primeira língua (L1) e a modalidade escrita da língua oral da comunidade em que essas pessoas estiverem inseridas como segunda língua (L2). No caso dos surdos brasileiros, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser adquirida como L1, e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2.

O ensino/aprendizagem de uma segunda língua é um processo constituído por etapas, que se sucedem temporalmente, se iniciando na língua materna (primeira língua ou L1), e finalizando na língua alvo (LAL, ou língua meta, ou L2). Cada etapa da aprendizagem/aquisição constitui o que Selinker (1972) chama de interlíngua. A interlíngua é um sistema, criado pelo

aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da LAL e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua língua materna e a nova língua. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhum dos dois. Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem.

Assim, a aquisição/aprendizagem de uma L2 não ocorre de maneira direta, mas sim por meio de um processo que começa em uma fase primária de interlíngua e passa por quantas fases forem necessárias para cada indivíduo particularmente, de acordo com suas capacidades, necessidades, grau de contato com a língua alvo e etc. Cada etapa da interlíngua apresenta elementos das duas línguas com as quais o aprendiz lida no processo de aprendizagem. Nas etapas iniciais, haverá mais elementos da L1 do aprendiz e, conforme ele for avançando nos estudos da LAL, aparecerão mais elementos dessa língua, caracterizando sua evolução no processo e conseqüentemente, a apropriação da LAL.

A modalidade escrita de uma língua oral é, para uma pessoa surda, um sistema de representação gráfica de uma língua que ela não tem acesso de maneira natural, pois dependendo do seu grau de surdez, assim como da sua configuração familiar, por exemplo, ela pode ter acesso a apenas fragmentos da oralidade ou até mesmo nenhum acesso a essa modalidade. Dessa forma, torna-se duplamente difícil para um aprendiz surdo desenvolver habilidades na modalidade escrita de uma língua oral, pois é necessário que se tenha uma percepção da oralidade de uma língua para que se consiga fazer as ligações necessárias entre os seus sistemas fônico e gráfico. A relação entre os sons de uma língua e sua representação gráfica não é direta (MIRANDA POZA & COSTA, 2008), mas arbitrária, não havendo necessariamente equivalências entre os sons e seus grafemas.

Diante disso, os textos escritos em LP por pessoas surdas apresentam um “hibridismo estrutural” (NASCIMENTO, 2008), decorrente das diferenças entre as modalidades das línguas com as quais elas lidam no processo de aprendizagem/aquisição bilíngue, em que se pode perceber traços do sistema linguístico da LS e traços da modalidade escrita da LP. Essas sequências híbridas podem parecer aos leitores leigos no assunto, ininteligíveis, pelo fato de apresentarem características do português e da Libras ao mesmo tempo. Entretanto, é possível

construir sentidos a partir dessas sequências, especialmente em função do léxico constituinte da superfície textual e, por meio da seleção lexical, percebe-se que o sujeito discorre logicamente sobre um assunto.

Diante do exposto, a aprendizagem/aquisição da modalidade escrita da LP por pessoas surdas se torna um problema de grande importância, sabendo-se da necessidade que essas pessoas têm de desenvolver esse conhecimento, bem como as dificuldades que são encontradas nesse processo. Entre elas, podemos citar a falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as especificidades relacionadas à surdez, que acarretam na não apropriação metodológica para esse trabalho.

É de fundamental importância que o profissional que lida com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo seja fluente em LS (QUADROS 2006), para que as informações sejam veiculadas em uma língua que será compreendida pelo aprendiz. O que ocorre em muitos casos é que além de aprender uma língua em seu sistema secundário, sem ter acesso ao sistema primário (escrita e fala, respectivamente) de maneira completa e satisfatória, o aprendiz surdo ainda é submetido a aulas em LP, nas quais pouco ou quase nada é apreendido. Com isso, é de consenso geral que a Libras seja utilizada para a instrução das pessoas surdas nas escolas, seguindo o modelo de educação bilíngue, para que essa aprendizagem seja bem-sucedida.

## 2 A natureza visual espacial da Libras

No Brasil, a LS chegou em 1855, na pessoa de E. Huet, professor surdo francês que foi contratado pelo Imperador D. Pedro II, com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas. Assim, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, a primeira escola voltada para a educação dessa parcela da população no Brasil. Nessa ocasião, a Língua Francesa de Sinais (LFS) foi inserida na educação dos surdos brasileiros, que não possuíam uma língua de fato, mas algum sistema de comunicação gestual ainda não consolidado. A partir de então, do contato entre a LFS e o modo de comunicação gestual utilizado pelos surdos brasileiros, desenvolveu-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, embora guarde algumas

semelhanças com a LFS (assim como diversas línguas orais tem semelhanças com línguas da mesma família linguística), se apresenta como uma língua independente desta, e mostra sua identidade junto à comunidade surda brasileira.

Estudos linguísticos vêm sendo realizados desde a década de 60 do século passado com intuito de constatar e descrever as características dessas línguas que provam o seu estatuto linguístico, com estudos em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Pragmática. Esses estudos, entretanto, se basearam, a princípio, nas possíveis semelhanças entre as línguas orais e as línguas de sinais. Com a publicação de “Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” (1960), em que William Stokoe afirma que a American Sign Language (ASL) é uma língua como todas as línguas orais, a partir da constatação de diversos aspectos comuns entre essas duas modalidades de línguas, suscitaram-se pesquisas no campo da Linguística sobre as línguas de sinais e o reconhecimento do seu caráter linguístico.

O primeiro desafio dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais era provar porque essas línguas são de fato línguas, e que características poderiam atestar isso. Para tal é necessário, que os parâmetros linguísticos para esse fim sejam repensados levando em consideração a tipologia específica da LS. A partir daí estudos em Fonologia, Fonética, Morfologia, Sintaxe e Pragmática começaram a ser desenvolvidos envolvendo as línguas de sinais. Apesar do recente crescimento, ainda há uma carência muito grande desses estudos, e por isso muitas perguntas ainda estão sem respostas, o que mostra que ainda há muito a ser feito.

A pesquisa linguística no Brasil em torno da Libras tem como um dos principais trabalhos a publicação de 2004, “Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos”, de Ronice Muller de Quadros que, em parceria com Lodenir Becker Karnopp, apresenta uma descrição linguística sobre a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe da Libras. Nesse trabalho são apresentados alguns aspectos sobre as análises linguísticas já realizadas na Libras em busca da descrição dessa língua. Entre esses aspectos podemos citar aqueles relacionados aos estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras, expostos pelas autoras.

Os estudos fonológicos das LS abordam tópicos referentes às unidades mínimas que formam os sinais, e que padrões e variações são possíveis para as combinações entre essas unidades. O ponto de partida para a diferenciação entre os estudos fonológicos das línguas orais e das LS é a sequencialidade para aquelas e a simultaneidade para estas. Nas línguas orais os fonemas são articulados de maneira linear, sequencial, de modo que cada som é realizado particularmente e seguido, ou não, de outro. Com as LS não acontece dessa maneira, as unidades mínimas, denominadas de parâmetros fonológicos, são articulados simultaneamente, basicamente porque a disposição desses parâmetros permite que isso aconteça. Do ponto de vista descritivo, os sinais podem ser decompostos em três unidades mínimas principais que não carregam significados. Essas unidades são denominadas de parâmetros fonológicos e são: Configuração de Mão (CM); Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M). Além dessas, também se observam a Orientação da palma da mão (Or) e as Expressões Não-manuais (ENM)<sup>2</sup>.

O parâmetro Configuração de Mão (CM) é descrito como o formato que a mão adquire no momento da articulação do sinal. De acordo com Sandler & Lillo-Martin (2006), este é o parâmetro mais complexo pois envolve os mais variados níveis de liberdade de articulação das mãos. Os dedos podem se configurar dobrados em qualquer junta, além dos movimentos que podem ser feitos com os polegares tanto de dentro para fora, quanto ao entrar em contato com os outros dedos, ou com as pontas dos dedos, ou ainda pode se fechar sobre os dedos. A Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) se refere ao local em que o sinal é articulado. Essa localização pode ocorrer no espaço neutro em frente ao corpo do sinalizador, que vai desde a cabeça até a cintura (embora alguns sinais possam ser realizados no PA na perna, como no caso os sinais que significam algumas peças de roupas que são usadas da cintura para baixo: BERMUDA, SAIA, etc.), como também pode ser notada em qualquer parte do corpo (braços, mãos, ombros, pescoço, bochecha, testa, etc.), também respeitando o espaço que compreende a cabeça e o

---

<sup>2</sup> Utilizamos aqui a nomenclatura apresentada por Quadros & Karnopp (2004) para as abreviaturas dos parâmetros fonológicos da Libras.

tronco. O terceiro parâmetro principal da Libras é o Movimento (M). Esse parâmetro envolve as variadas formas e direções que as mãos podem tomar no momento da sinalização, além de movimentos internos das mãos, do pulso e movimentos direcionais no espaço realizados pelas mãos no momento da articulação do sinal. O parâmetro orientação da palma da mão pode ser definido como a direção para a qual a palma da mão se mostra no momento da articulação do sinal. Na Libras, Ferreira-Brito (1995, apud Quadros & Karnopp (2004) elenca seis orientações da palma da mão distintas: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita e para a esquerda. Expressões Não-manuais (ENM), que englobam tanto expressões faciais, quanto corporais. Embora essas expressões também sejam utilizadas pelos usuários de línguas orais como estratégias comunicacionais, para as línguas de sinais elas tem papel gramatical. As expressões não-manuais têm basicamente duas funções nas línguas de sinais, uma delas é a marcação de construções sintáticas e a outra é diferenciação de itens lexicais (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Em Morfologia, área da Linguística que estuda as formas das palavras e sua composição complexa de morfemas, os estudos das línguas de sinais mostram que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais apresentam um vasto conjunto de processos morfológicos de formação de sinais, pautados, em sua maioria, nas especificidades modais dessas línguas. Os estudos morfológicos da Libras englobam os processos de formação de palavras/sinais semelhantes aos processos envolvidos nas línguas orais: derivação, composição e flexão.

A mudança de classe, que ocorre a partir da derivação, é um processo em que o significado de uma palavra é transferido para outra classe gramatical, bastante comum na Língua Portuguesa, por exemplo, quando a partir da adição de um sufixo pode-se transformar uma palavra de verbo a substantivo. Na LS a mudança da classe gramatical verbo para substantivo ocorre pela mudança no parâmetro movimento, que passa de curto nos verbos para repetido nos substantivos. Outro processo de formação de sinais nas LS é a composição, em que duas bases morfológicas preexistentes na língua se unem para formar um novo item lexical. A flexão também é um dos processos de formação de palavras presente nas línguas de sinais. Quadros & Karnopp (2004) observam esses processos na Libras e citam a apontação dêitica como um deles. Com esse recurso, o sinalizador estabelece no espaço de sinalização, por meio

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

No campo de investigações da Sintaxe as LS são investigadas levando-se em consideração especialmente os aspectos espaciais, no que concerne à organização dos componentes gramaticais no espaço de sinalização na atividade discursiva. A partir disso, diversas pesquisas já realizadas apontam aspectos dessa sintaxe espacial (QUADROS & KARNOPP, 2004) e como se realiza a organização sintática em uma modalidade de língua diferente da modalidade oral-auditiva. Basicamente, a sintaxe espacial das LS se refere ao espaço de sinalização, localizado à frente do corpo do sinalizador, como já exposto previamente, onde são realizados os sinais e, conforme necessário, é estabelecido o uso do sistema pronominal específico dessas línguas.

De acordo com Backer & Cokely (1980) e Loew (1984), apud Quadros & Karnopp (2004), os mecanismos para o estabelecimento dos locais específicos para cada item na organização sintática da língua de sinais podem ser realizados a por meio da: produção do sinal em um local específico do espaço (dependendo da forma do sinal); direcionamento da cabeça e dos olhos em direção a um local específico estabelecido para o sinal ou apontar para a sua localização; apontação ostensivamente para o local associado ao referente; uso da apontação ostensiva como um pronome em uma localização já estabelecida no espaço e facilmente percebida pelo interlocutor; uso dos classificadores em locações específicas; incorporação de um verbo direcional a referentes já produzidos e facilmente retomados pelo interlocutor. Além desses aspectos, é notado na sintaxe espacial da Libras que o sinalizador estabelece no seu espaço de sinalização um local para os referentes, podendo estes estarem presentes ou não.

No caso de referentes presentes, a apontação é feita diretamente no local de fato ocupado pelo referente, enquanto que, no caso de referentes ausentes, esse local é estabelecido abstratamente e é retomado sempre que necessário, obedecendo a mesma localização pré-estabelecida. Nos casos de referenciação na Libras, a apontação é o principal recurso utilizado,

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

### 3 Aquisição/aprendizagem de segunda língua

Nesta seção do trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a aquisição/aprendizagem de L2 e como esses processos se desenvolvem de maneira específica para as pessoas surdas. De acordo com Krashen (1984), aquisição e aprendizagem de uma segunda língua são dois processos distintos, e se diferenciam basicamente pela forma como acontecem. Segundo o autor, a aquisição acontece de maneira espontânea e inconsciente, e surge a partir da necessidade de comunicação real com a comunidade falante da língua, sem haver atenção específica à forma. É a internalização do sistema linguístico pela exposição natural à LAL. Já a aprendizagem se dá de maneira consciente através de instrução formal e sistemática da língua e implica um conhecimento explícito do seu sistema linguístico. A internalização ocorre por meio da reflexão guiada do sistema.

Krashen (1984), explica ainda que, o mecanismo de aquisição de uma L2 envolve três elementos fundamentais: o *input* compreensível, o organizador e o filtro afetivo. O *input* compreensível se refere às mensagens recebidas e compreendidas pelo aprendiz na língua-alvo. Nesse momento, o conteúdo é mais importante que a forma, pois é mais desejável que o aprendiz entenda a informação, mesmo que não saiba ainda as regras do sistema da língua. O organizador é a parte do cérebro que estrutura as regras da nova língua, recebidas pelo *input*, e as armazena e organiza de modo que o aprendiz possa fazer uso delas assim que tenha necessidade de produzir textos na nova língua aprendida. O filtro afetivo trata da situação

psicológica do aprendiz e se refere a fatores como a sua motivação, autoestima ou ansiedade, que podem influenciar a seleção de informações a serem recebidas pelo *input* e levadas ao armazenamento no organizador.

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

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

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

No caso das pessoas surdas, como já citamos, o aprendizado do português na modalidade escrita é uma constante, pois precisam interagir com a grande maioria da população ouvinte que não conhece a língua de sinais. Para os surdos, o português escrito é uma segunda língua e é aprendido de maneira sistemática na escola. Durante muito tempo se acreditou que as crianças surdas tinham problemas cognitivos que as impediam de se desenvolver de mesma maneira que as crianças ouvintes. Porém, hoje já se sabe que não há diferenças cognitivas entre surdos e ouvintes, e que, assim como todo ser humano, os surdos possuem a mesma capacidade

inata da linguagem, que os possibilita o desenvolvimento dessa habilidade, mesmo que por meios diferentes da fala e da audição convencionais.

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

Na mesma obra, Brochado cita Sánchez e diz que não é possível esperar que uma pessoa surda aprenda a língua escrita da mesma maneira que os ouvintes o fazem, ou seja, por meio de uma correlação entre som e palavras. Para o surdo fazer essa correspondência é praticamente impossível, pois seu aparelho auditivo não lhe dá essa possibilidade, o que não quer dizer, porém, que não seja possível para o surdo aprender uma modalidade escrita de uma língua, mas sim que as estratégias utilizadas para tal fim devem ser diferentes.

O mesmo autor diz ainda que há três condições básicas para que um indivíduo se torne competente na escrita de uma língua: o desenvolvimento normal da linguagem, o desenvolvimento normal da inteligência e a imersão do aprendiz na prática da escrita. Sobre a primeira condição explica que, para os surdos, a língua de sinais é o único meio que os possibilita desenvolvimento normal da linguagem, tendo em vista que esta é sua língua natural. Com relação à segunda condição, explica que o desenvolvimento normal da inteligência está diretamente relacionado com a linguagem.

O desenvolvimento intelectual depende muito da verbalização dos nomes das coisas e dos sentimentos, independentemente de ser por meio de palavras ou de sinais. Logo, a partir do momento que se compreende a língua de sinais como língua natural dos surdos, deve-se promover à criança surda o acesso a todas as informações sobre o mundo em uma língua de sinais, por meio da educação. Porém, sabemos que, na maioria dos casos, as crianças surdas não têm oportunidade de receber essas informações de maneira satisfatória em comparação com as crianças ouvintes, o que compromete o seu desenvolvimento intelectual normal. A terceira condição se refere à importância da imersão do aprendiz na prática social da língua escrita,

mostrando que é fundamental que ele seja exposto a situações reais de interação com adultos usuários competentes da língua escrita.

Diante desta breve contextualização sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, mais especificamente sobre a aquisição/aprendizagem de uma L2 na modalidade escrita por pessoas surdas, podemos compreender como esse processo ocorre e como, a partir de estudos na área, o trabalho com o ensino pode ser guiado. A partir dessa compreensão, muitos docentes podem direcionar a sua prática em sala de aula para que a educação das pessoas surdas possa chegar mais próximo possível do desejado.

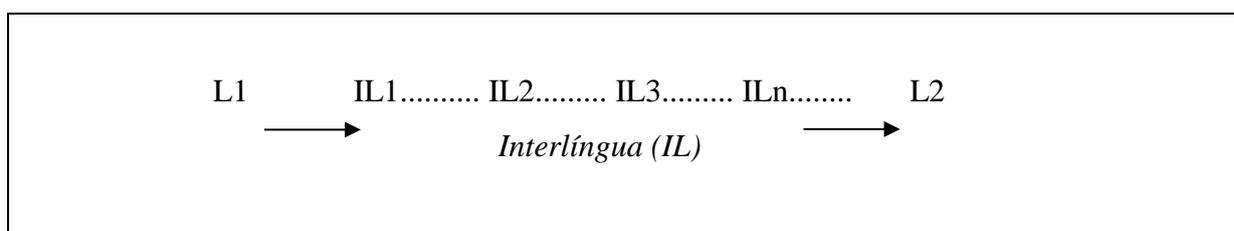
### 3.1. Interlíngua

De acordo com Gargallo (1999), o ensino/aprendizagem de uma segunda língua é um processo constituído por etapas, que se sucedem temporalmente, se iniciando na língua materna (primeira língua ou L1), e finalizando na língua alvo (LAL, ou língua meta, ou L2). Cada etapa da aprendizagem/aquisição constitui o que Selinker (1972) chama de interlíngua.

A interlíngua é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da LAL e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua língua nativa e a nova língua. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas.

Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem. Gargallo (1999) apresenta o seguinte esquema para ilustrar as fases da interlíngua:

#### Esquema 1: Fases da interlíngua de acordo com Gargallo (1999)



Fonte: Gargallo (1999, p.28). Adaptado.

Assim como a autora destaca e é possível compreender no esquema acima, a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua não ocorre de maneira direta, mas sim por meio de um processo que começa em uma fase primária de interlíngua e passa por quantas fases forem necessárias para cada indivíduo particularmente, de acordo com suas capacidades, necessidades, grau de contato com a língua alvo e etc. Cada etapa da interlíngua apresenta elementos das duas línguas com as quais o aprendiz lida no processo de aprendizagem. Nas etapas iniciais, haverá mais elementos da língua materna do aprendiz e, conforme ele for avançando nos estudos da língua alvo, aparecerão mais elementos dessa língua, caracterizando sua evolução no processo e consequentemente, a apropriação da LAL.

De acordo com Selinker (1994), toda a produção textual do aprendiz de L2 sofre uma interferência da sua língua materna, com mais intensidade nos estágios iniciais da interlíngua. Essa interferência é vista, muitas vezes, como erro, mas deve-se ter um olhar diferenciado para esses elementos levando-se em consideração que é normal que o aprendiz de L2, por não possuir um domínio completo da nova língua, mostre alguns equívocos na produção textual. Nesse ponto, não é aconselhável que o docente recrimine o erro, mas sim que se apoie nele para verificar que pontos da aprendizagem estão falhando e com isso direcionar o trabalho para que o aprendiz possa superar os erros e avançar no seu processo de apropriação da nova língua.

Selinker (1994) explica que há ainda alguns aspectos que influenciam a produção de desses equívocos por parte do aprendiz: a) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1: a língua materna é utilizada como paradigma para a estruturação da LAL; b) super generalização das regras da língua-alvo: o aprendiz considera que uma regra da L2 pode ser aplicada a várias circunstâncias, desconsiderando as exceções; c) transferência de treinamento: o aprendiz incorpora uma regra em seu sistema linguístico, a partir da instrução para a aquisição da L2; d) estratégias de aprendizagem de L2: o aprendiz consegue perceber as melhores táticas para o aprendizado da LAL, e as usa para desenvolver esta língua de maneira satisfatória; e) estratégias de comunicação em L2: conforme vai assimilando novos conteúdos e regras da L2, o aprendiz busca novas formas de se comunicar para utilizar esses conhecimentos em contextos reais de interação.

A interlíngua pode ser caracterizada por uma expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia (concordância nominal, morfologia verbal), uso de estratégias de comunicação para solucionar problemas que surgem durante a interação, entre outros.

Entretanto, apesar de todo o esforço do aprendiz para adquirir a língua alvo, alguns elementos podem não ser assimilados no decorrer do processo, e a interlíngua assim não teria um fim específico, mas seria contínua (SELINKER, apud DIAS Jr, 2010). A explicação para que isso aconteça está no fato de que o falante conserva em sua interlíngua alguns elementos da sua língua materna, como regras e subsistemas linguísticos (BARALO, 1999). Esses elementos acabariam sendo internalizados pela diminuição da intensidade do contato com a língua alvo, causando o que Selinker (1994) chama de fossilização.

Segundo Brochado (2013), a fossilização ou cristalização ocorre quando os aprendizes falham em alcançar a competência na L2, configurando uma permanência da interlíngua nas produções textuais dos aprendizes. Eles param de aprender quando apresentam na interlíngua poucos elementos que diferem do sistema da LAL. Os erros e os desvios acabam sendo internalizados ou se tornam difíceis de serem eliminados. Essa característica é comum àqueles que estudam línguas estrangeiras, especialmente sem ter contato com falantes nativos.

Além da fossilização, outra característica própria da produção textual de um aprendiz de segunda língua é a interferência, que ocorre quando formas estruturais da língua materna aparecem na L2, ou seja, o aprendiz tende a utilizar em sua produção textual em L2 elementos da sua língua materna. Esses elementos podem ser percebidos na pronúncia, no vocabulário, na estruturação das frases, e ainda nos âmbitos idiomático e cultural (SCHÜTZ, apud Brochado, 2013). A interferência pode ocorrer em menor ou maior grau, de acordo com o modelo linguístico ao qual o aprendiz for exposto. Se o modelo linguístico de L2 não for autêntico, ou seja, se o professor não possuir um nível linguístico na LAL equivalente ao dos nativos dessa língua, provavelmente o aprendiz vai reproduzir possíveis elementos que já foram fossilizados pelo docente em sua aprendizagem.

Como colocamos até agora, a interlíngua, a fossilização e a interferência são características próprias da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, logo, qualquer

aprendiz vai demonstrar esses fenômenos. Também já explicamos que, no Brasil, as pessoas surdas se encontram em um estado contínuo de aprendizagem do português escrito como segunda língua, e que para eles o processo é o mesmo daquele que ocorre com os ouvintes, ou seja, os surdos têm as mesmas capacidades de desenvolvimento de linguagem e de aprendizado de uma segunda língua. Porém, é importante ressaltar que os procedimentos utilizados pelos docentes nesse processo, não podem ser os mesmos daqueles utilizados com os ouvintes, pois os aprendizes surdos não possuem as mesmas condições físicas do aparelho auditivo e fonador dos ouvintes, assim, não conseguem fazer uma relação direta entre o som e as palavras.

Por serem aprendizes do português escrito, a produção textual escrita dos surdos apresenta um tipo peculiar de "hibridismo estrutural" (NASCIMENTO, 2008), pois eles precisam lidar com dois sistemas linguísticos de naturezas distintas: do português, que é de natureza oral-auditiva, e a Libras, que é de natureza visual espacial. Observemos o seguinte texto produzido por uma surda adulta:

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

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

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

Nesse texto podemos perceber que há elementos do português escrito (estrutura frasal do português, pontuação, paragrafação, concordância nominal e verbal) e elementos da Libras (verbos no infinitivo, estrutura frasal da Libras, omissões de preposições). De acordo com Brochado (2013), o processo de aprendizado do português escrito pelo surdo, apresenta pelo menos três fases de interlíngua:

INTERLÍNGUA I (IL1): Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes.

INTERLÍNGUA II (IL2): Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas

linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

INTERLÍNGUA III (IL3): Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

A autora destaca que essa classificação não é rígida, pois cada aprendiz pode se desenvolver de maneira particular e, apesar apresentar características de uma fase, pode estar mais ou menos avançado.

## 4 Métodos e análise

O *corpus* utilizado neste artigo é um recorte do corpus já constituído no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Libras – NEPEL, lotado no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Para este trabalho foram utilizados cinco textos escritos em Língua Portuguesa por cinco voluntários surdos. Os textos foram produzidos a partir da retextualização dos comentários argumentativos produzidos em Libras pelos próprios voluntários e registrados vídeo. A escritura dos textos em Português foi consecutiva à elaboração do texto em Libras. Os textos escritos foram, por sua vez, digitalizados em formato jpg. e transcritos para o formato doc. com a finalidade de facilitar a manipulação dos dados.

Os voluntários participantes da pesquisa são residentes no estado de Pernambuco entre a capital Recife e as cidades de Caruaru, Limoeiro e Belo Jardim no interior. Cada texto foi renomeado de acordo com critérios que levaram em consideração a localidade do voluntário e a ordem em que os textos foram coletados. Assim, por exemplo, o voluntário RV1 é de Recife e foi o primeiro texto a ser coletado.

Os textos já digitalizados foram analisados observando-se as marcas da influência da Libras na estrutura da Língua Portuguesa. Em seguida essas marcas foram categorizadas de acordo com os estágios da interlíngua propostos por Brochado (2013).

## 5 Resultados e discussão

A análise do recorte do *corpus* utilizada para a produção deste artigo revelou que a maioria dos voluntários (70%) apresenta uma produção textual em Língua Portuguesa que se enquadra na primeira fase da interlíngua, de acordo com Brochado (2013), em que há o emprego de estratégias de transferência da Libras para o Português,

- Utilização de verbos no infinitivo, como em RV3 “*surdos precisar*”; em RV7 “*português este importar*”, “*bilíngue continuar*”;
- Uso de perguntas retóricas, como em RV7 “*Defesa entre inclusiva e bilíngue? Qual? Eu defeso escolher bilíngue [...]*”;
- Sinalização gráfica em substituição de uma palavra, como em RV7 “[...]português este importar + bilíngue [...]”.

Em 20% dos voluntários encontramos uma predominância da segunda fase da interlíngua, em que há uma mescla das duas línguas, além do uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa:

- Uso indiscriminado de elementos da gramática da Língua Portuguesa, como em RV7: “*Hoje o primeiro pós-graduação*”;
- Mescla das duas línguas: “*Eu defeso escolher*”

Enquanto que a terceira fase da interlíngua, em que há a predominância do Português, caracterizando maior proximidade com a completude aprendido, apenas 10% dos voluntários, em que podemos observar:

- Organização sintática próxima ao Português, como em RV9: “*na escola dos surdos quando era terminar ate 8ª série e depois ensino medio, [...]*”;
- Uso de pontuação, como em CV9: “*por exemplo ...*”; “*outro lado*”;
- Flexão de plural, como em RV7: “*as disciplinas*”

A análise dos dados mostra que, embora todos os voluntários já tenham concluído o ensino médio, a maioria se encontra ainda em um estágio inicial da interlíngua em que há a predominância da L1, o que demonstra que o aprendizado da L2 ainda está em uma fase inicial, mesmo depois de vários anos na escola. Esses dados revelam a deficiência do sistema educacional brasileiro com relação à educação de pessoas surdas, no nosso caso especificamente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.

## 6 Considerações finais

O trabalho de pesquisa realizado nos permite perceber que a formação escolar básica das pessoas surdas no Brasil ainda não conseguiu atingir um nível satisfatório, tanto do ponto de vista estrutural, quanto do ponto de vista funcional, pois ainda vemos surdos que não conseguem escrever sobre um tema proposto em determinado gênero. Apesar disso, quanto maior o grau de escolaridade, maior a possibilidade de preservação dos sentidos pretendidos nos textos.

De modo geral podemos concluir que os resultados da pesquisa indicam que a escola ainda precisa de significativa melhoria para conseguir dar a devida assistência a essas pessoas. Mesmo tendo se passado mais de uma década da criação da lei que regulamenta a LIBRAS como forma de comunicação e expressão dos surdos oficialmente no Brasil, e quase uma década da publicação do decreto que regulamenta a LIBRAS como disciplina nas escolas básicas e cursos superiores de licenciaturas, ainda não chegamos a um nível razoável para o ensino da escrita.

Não podemos deixar de mencionar que, mesmo em um número bastante pequeno, alguns surdos conseguem chegar ao ensino superior e apresentam alguma melhoria quanto ao aprendizado do português escrito como segunda língua, entretanto, devido às deficiências encontradas no ensino básico, ainda não esboçam satisfatoriamente as competências e habilidades de escrita, principalmente em contextos mais formais de interlocução. Acreditamos que pesquisas como esta podem contribuir para a formação de recursos humanos especializados no atendimento às pessoas surdas, tanto em escolas inclusivas, quanto em escolas bilíngues, para que estas possam se desenvolver de maneira plena e consigam ter seu papel de cidadãos respeitado e aceito como o de qualquer pessoa, por meio de uma educação igualitária.

## Referências

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

BROCHADO, M.S.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2003. *múmeo*.

DIAS JÚNIOR, J. F. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Recife: UNICAP, 2010.

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

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñaza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

KRASHEN, S.D. **Writing: research, theory and applications**. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984

NASCIMENTO, G. R. P. do. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese de doutorado em Lingüística, PPGL – UFPE. Recife, 2008.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972.

\_\_\_\_\_. **Rediscovering Interlanguage**. Applied linguistics and language, 10, 1994.