

LÍNGUA DE SINAIS E PORTUGUÊS ESCRITO: Possíveis influências da primeira no aprendizado do segundo

Érica Regina Araújo Silva

Especialização em Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade São Luís de França. Atualmente é professora de Libras na Secretaria Municipal de Educação de Paulo Afonso e da Faculdade Sete de Setembro. e-mail: ericaregina333@gmail.com

RESUMO

As pesquisas em língua de sinais vêm, a cada dia, no campo da linguística, tomando espaço e despertando interesse de vários pesquisadores. Compartilhando de tal interesse, objetivamos, por meio desta pesquisa, analisar as possíveis influências da sintaxe da língua de sinais brasileira subjacentes às produções escritas por alunos surdos. Para tanto, partimos do pressuposto de que a língua de sinais é a primeira língua dos alunos, e a língua portuguesa escrita é a segunda língua. O *corpus* analisado constituiu-se de textos produzidos pelos surdos no Atendimento Educacional Especializado – AEE. A pesquisa adotou, como aparato teórico, os seguintes posicionamentos: 1) o conceito de gramática enquanto sistema abstrato e internalizado; 2) O bilinguismo como caminho de acesso à aquisição da língua portuguesa escrita.

Palavras-chave: Sintaxe. Libras. Português escrito.

ABSTRACT

The research about sign language, in the field of the linguistics, has been taking more and more space and arousing interest of several researchers. Sharing such interest, we aim at this research, to analyze the possible influences of the syntax of the Brazilian sign language underlying to the written productions by the deaf pupils. To have this work done, we started from the assumption that the sign language is the first language of the pupils, and the written Portuguese language is the second language. The analyzed corpus consisted of texts which were produced by the deaf people in the Specialized Educational Attendance - SEA. The research adopted, as theoretical apparatus, the following positioning: 1) the concept of grammar while abstract and internalized system; 2) the bilinguism as a way of access to the acquisition of the written Portuguese language.

Key-Words: Syntax. Sing Language. Written Portuguese.

INTRODUÇÃO

Pesquisar a linguagem humana é uma das aventuras mais encantadoras e, ao mesmo tempo, intrigantes. É lidar com o visível e com a curiosidade em descobrir as causas daquilo que se torna visível. Daí, entramos no campo das belezas que o ser humano consegue desenvolver de forma natural e espontânea, “a comunicação”. Sendo assim, por muitos anos, estudou-se a linguagem produzida verbalmente e adquirida pelo canal auditivo. Mas, somos também capazes para desenvolvermos outras habilidades no campo da linguagem. Quando se nasce com uma diferença, ou seja, a Surdez, busca-se não vê-la como incapacidade, mas, como uma capacidade comunicativa.

E, a partir da década de 60, o mundo viu surgir de forma organizada e bem visível, mãos que se unem em forma de arte, dança e beleza, para dizer, conceitos, descobertas, desejos, sentimentos, pensamentos e tantas outras coisas com sentido. Eis aí as línguas de sinais.

E é, com o desejo de torná-la cada vez mais conhecida e estudada, que apresentamos neste trabalho, a língua de sinais brasileira como sendo a primeira língua das pessoas surdas, sendo esta necessária para a aquisição de qualquer língua escrita, aqui, a língua portuguesa como sendo sua segunda língua.

Partindo do pressuposto de que o surdo é um sujeito bilíngue, esta pesquisa tem, como objetivo, apresentar os possíveis reflexos da gramática da língua de sinais na morfossintaxe do português escrito por alunos surdos. Para tanto, foram analisados textos produzidos por alunos surdos da Rede Municipal de Ensino da cidade de Paulo Afonso-BA. Tais alunos estão inseridos nas salas regulares, sem a presença do Intérprete. O acompanhamento se dá na Sala de Recursos Multifuncional, nas modalidades Ensino de Língua de Sinais e Ensino de Língua Portuguesa Escrita.

O presente trabalho está dividido em fundamentação teórica, em que apresentamos a Gramática Funcional, a qual norteará nossa pesquisa, ou seja, gramática como sistema abstrato e internalizado, e não como regras normativas. A teoria Bilíngue, em que defende o uso e domínio de duas línguas, sendo a língua de sinais a primeira língua das pessoas surdas, e a língua portuguesa escrita a segunda. No que diz respeito à parte referente à análise dos dados, apresentamos os textos produzidos pelos alunos surdos, fazendo a análise morfossintática dos mesmos. Por fim, são traçadas as conclusões da pesquisa.

1 GRAMÁTICA FUNCIONAL

Começemos porém observando que:

A abordagem funcionalista vê a linguagem como um sistema não-autônomo, que nasce da necessidade de comunicação entre os membros de uma comunidade, que está sujeito às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento e que está continuamente se modificando para cumprir novas necessidades comunicativas. (BERLINCK 2005, p. 211)

Sendo assim, a teoria funcional estuda a linguagem a partir dos usos, dos contextos, ou seja, a partir das necessidades de seus usuários. Para melhor explicar Petter afirma que:

Os diversos desdobramentos que o funcionalismo apresenta na atualidade concordam com o fato de que a língua é, antes de tudo, instrumento de interação social, usado para estabelecer relações comunicativas entre os usuários. Nesse aspecto, aproximam-se do ponto de vista do sociolinguísta ao incluir o comportamento linguístico na noção mais ampla da interação social. (2005, p. 22)

Por sua vez, os funcionalistas acreditam que a linguagem é adquirida a partir da necessidade de comunicação e interação, e que a estrutura gramatical se dá a partir das construções em uso. Cunha (2009, p.158) apresenta duas funções básicas do modelo funcionalista. a) “a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico”. Sendo assim, a gramática deixa de ser puramente regras e normas a serem seguidas seja na fala como na escrita, para ser determinada pelos falantes a partir dos contextos de usos dessa língua. Contudo

Considerar a gramática como um organismo maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, implica reconhecer que a gramática de qualquer língua exibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes. Em outras palavras, as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam), e, portanto, é necessário observar a língua como ela é falada. Nesse sentido, a análise dos processos de variação e mudança linguística constitui uma das áreas de interesse privilegiado da linguística funcional. (CUNHA 2009, p.164)

A linguagem humana existe tão somente, para responder às necessidades de comunicação e interação social. Haja vista seu interesse investigativo, ou seja, de como constitui sua estrutura não deveria ser separado, como algo à parte, como se tivesse vida própria, como os modelos estruturalista e gerativista conceberam, mas sim, como um modelo pautado nas construções de seus usuários e como estas construções vão constituindo a língua, estabelecendo por sua vez, regras e normas.

Buscando então um modelo que pudesse responder às essas investigações, faremos uso do modelo funcionalista. Ele norteará nossa investigação sintática da Língua Brasileira de Sinais e seus possíveis reflexos na organização sintática do Português Escrito de Três alunos surdos investigados. A escolha do referido modelo se deu por julgarmos a teoria satisfatória para nos fundamentarmos e discutirmos acerca da aquisição da L2 por alunos surdos que tem como L1 a LIBRAS¹.

2 BILINGUISMO

O bilinguismo vem sendo, atualmente, a proposta discutida por um considerável número de pesquisadores, bem como, é a proposta de inclusão ofertada pelo MEC para a comunidade surda educacional. Contudo, discutir o que vem a ser o bilinguismo, requer muita cautela, para não serem reproduzidos, discursos permeados por uma ideologia dominante, preconceituosa e excludente.

Em seu significado primário, bilinguismo significa dizer o uso e domínio de duas línguas por um indivíduo. Ampliando seu conceito, é estar imerso em dois mundos, duas culturas, duas identidades, em que o falante discernirá diante do contexto quais das línguas fará uso na comunicação interativa. É partindo desse pressuposto, que atualmente se inscreve a educação dos surdos no Brasil.

O bilinguismo em relação às pessoas surdas vem sendo discutido a partir dos conceitos de que a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS é sua primeira língua-L1 e a Língua Portuguesa Escrita-L2 será sua segunda língua.

3 O SER BILÍNGUE

“Não poderia falar sobre os surdos, tinha de deixá-los falar de si mesmos. Eles, os surdos – e não eu” Perlin (1998, p. 3). Tentaremos assim, falar como ouvinte de algo que envolve diretamente as pessoas surdas, ou seja, bilinguismo para surdos do ponto de vista ouvinte.

A língua de sinais é a língua materna das pessoas surdas. Por meio dela, o indivíduo irá se comunicar e interagir na sociedade. Absorverá conhecimentos e os transmitirá, desenvolvendo uma cultura visual, cultura tal que os fazem diferentes, e não deficientes. A partir do momento que percebo a surdez como diferença, consigo estabelecer relações de igualdade, cumplicidade e minha ação pedagógica se pauta numa dimensão visual.

Porém, há algumas implicações que são muito mais de cunho social que linguístico, tornando a realidade bilíngue da maioria das pessoas surdas, diga-se de passagem, bem real em Paulo Afonso, árdua, injusta e

¹ Sigla adotada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, para designar, Língua Brasileira de Sinais.

excludente. Às quais são, surdos filhos de pais ouvintes, em que os mesmos desconhecem as línguas de sinais e, tardiamente, descobrem a surdez do filho, acarretando uma série de complicações em seus processos de aquisição de língua. Perde-se o período mais importante da aquisição de uma língua, que são os “estágios da linguagem” Quadros (1997, p. 70). Chegando à escola sem uma língua constituída e tendo que aprender outra. Segundo Quadros

As crianças surdas têm tido acesso à língua brasileira de sinais tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso. Como diz Perlin (1998, p. 54), este encontro representa o encontro com o mundo. (2008, p. 30)

E a partir desse encontro com o mundo dos surdos, rapidamente a língua de sinais é adquirida, e muitos surdos passam a ter, pela primeira vez, uma comunicação eficaz, deixando com muita alegria as mímicas que tiveram que usar por longos anos, as quais não davam conta da necessidade comunicativa. Começando uma verdadeira luta “contra” seu passado. Passado como eles mesmos se narram, “zero”, sem conhecimento, ou seja, pela falta de uma língua na interação com suas famílias e sociedade, a absolvição de conhecimentos era quase inexistente.

E nesse encontro de surdos com seus pares, a comunidade se estabelece, e a língua rapidamente é difundida, conhecida e usada por “todos”. Por sua vez, a grande maioria já esteve² ou está em sala de aula em processo de aquisição da língua de sinais – fora do ambiente escolar – sendo-lhe apresentada a língua portuguesa escrita, daí surgem várias complicações para sua aquisição. Ainda temos a realidade de surdos com sua língua de sinais estabelecida, mas o professor de segunda língua não a conhece.

Partindo, então, do pressuposto de que os surdos examinados detêm o conhecimento e o uso da língua de sinais, discutiremos algumas implicações referentes ao uso de duas línguas. Segundo Fernandes e Correia

(...) é senso comum dizer-se que a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua, em termos sígnicos, no entanto, o que isso representa? Estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo usados pelo indivíduo bilíngue é, sobretudo, observar duas diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categorias de signos, sendo esses signos dependentes tanto das percepções do indivíduo como das leis e convenções sociais e culturais que determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código. (2008, p. 22)

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa escrita deve ser norteado a partir de uma língua visual, sem uma relação da oralidade com a escrita, já que a oralidade não se ajusta aos alunos com surdez. Será, então, que podemos dizer que essa falta de conhecimento acerca da diferença linguística dos alunos surdos, por meio dos professores, tem alguma influência com os textos produzidos pelos surdos?

Falar de bilinguismo é ter claro quais são as características, e como se processa as informações até chegar a um conhecimento eficaz e produtivo da questão bilíngue do aluno surdo. Não dá para ignorar sua particularidade cultural, sua identidade, pois a língua é parte identitária de um determinado grupo. Como podemos ver

O bilinguismo, diante de todas estas questões de língua e de linguagem, de supremacia cultural ocorridas no Brasil, vem a calhar com a reestruturação da autoimagem do surdo. Ousemos afirmar que o bilinguismo resgata a identidade do surdo enquanto cidadão consciente, através da valorização da prática da língua de sinais. (LOPES 2006, p. 73)

² Digo esteve, porque não conseguiam acompanhar as aulas somente em língua oral, e desmotivados desistiram de estudar.

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, lança a Política de Educação Inclusiva, em que preconiza que todos os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos na rede regular de ensino. Para as pessoas surdas, a inclusão deve ser pautada no bilinguismo. Então, esbarramos no desafio: como ser bilíngue em um ambiente puramente ouvinte? Como fica as questões culturais e de identidade dos alunos surdos? Pois, estão em escolas de ouvintes e toda prática pedagógica é para ouvintes. E será que os surdos foram consultados quanto ao estudar em classe regular junto com ouvintes? Será que o ouvinte ainda é quem dita o que é melhor para os surdos? Diante de tantas indagações, o que ainda vemos diante da prática bilíngue, que estabelece ambiente favorável de uso de duas línguas, sem que uma sobressaia sobre a outra, é que a maioria dos docentes se quer domina o mínimo da língua de sinais, criando uma grande dicotomia: discurso bilíngue x prática bilíngue.

Em respeito à singularidade do surdo, Silva (2008, p. 45) diz que:

A percepção que permeia o mundo ouvinte acerca da surdez e do ser surdo em sociedade majoritariamente ouvintes me fez buscar a Teoria da Representação Social do Moscovici, uma possibilidade para entender um pouco mais o cotidiano da educação de surdos no Brasil. A representação social da surdez em nossa sociedade vem contribuindo negativamente para o trabalho pedagógico desenvolvido com a criança surda, as referências às pessoas surdas vão do termo surdo-mudo, como se todos os surdos fossem mudos, ao reducionismo de se achar que o surdo é apenas alguém que não ouve ou a alguém que só falta falar. Assim sendo é fundamental que se entenda como se formam as representações sociais para que, através deste conhecimento, se possa compreender melhor o cotidiano escolar e, a partir dessa consciência, se desenvolvam estratégias pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

A proposta bilíngue é, sem dúvida, relevante, e possível de acontecer, mas não se pode continuar esperando que, um dia, a pessoa surda venha a ouvir e todos os problemas linguísticos sejam resolvidos. Faz-se urgente a mudança ideológica de toda uma sociedade, porém é também utópico acreditar que isso acontecerá em pouco tempo. Mas, percebemos a cada dia a comunidade surda dominando sua língua e tendo acesso ao conhecimento que vão dos seus direitos linguísticos garantidos por lei³ à ocupação de seus espaços na sociedade como cidadãos plenos com direitos e deveres.

As pessoas surdas são um grupo de minoria linguística e, por viverem em um país de maioria ouvinte, e que tem a língua portuguesa oral e escrita como língua oficial em que todos e tudo se desenvolvem por meio dela, é que surge a necessidade de se conhecer a língua portuguesa. Como a comunidade surda não é homogênea, ou seja, há uma grande diversidade quanto aos graus de surdez⁴ e que, para alguns, também é possível aprender a língua oral, mas que não cabe aqui neste trabalho, em que friso a aprendizagem da língua portuguesa escrita, discorrer sobre este aspecto. É no tocante à aprendizagem da escrita que se inscreve minha pesquisa.

4 AQUISIÇÃO DA L2

Posto acima o referencial teórico sobre a concepção de surdez, como indivíduo com identidade, cultura e língua própria, discutiremos acerca da aquisição de uma segunda língua. Em que:

(...) a aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo,

³ Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005

⁴ Leve, moderada, profunda e severa.

para quem a primeira língua é a Língua de Sinais (1) e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada. O ensino de Língua Portuguesa passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita. (FREIRE 2009, p. 26)

O que vemos, no entanto, são práticas de ensino da língua portuguesa completamente descontextualizadas, em que o professor é responsável por uma turma de aproximadamente 35 alunos em que um ou dois são surdos e todo seu trabalho é pautado em uma metodologia puramente auditiva, sem levar em consideração que todo usuário da língua portuguesa já chega à escola com essa língua internalizada. O aluno surdo, por sua vez, terá seu primeiro contato ao chegar na sala de aula, o qual não tem memória auditiva⁵ para relacionar a oralidade com a escrita, sendo um mero copista e decodificador dessa dada língua.

O ensino de língua portuguesa escrita para surdo precisa ser pautado a partir do “input visual” Quadros (1997, p. 86). Para isso, o professor de língua portuguesa precisa ter domínio dos conceitos a que se refere, a aquisição de segunda língua e qual a modalidade de língua, ou seja, oral-auditiva ou visual-espacial que seu aluno tem como primeira. Para isso é preciso ter domínio do conceito de que

Para se falar em ensino de leitura e escrita para surdos deve-se em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu sons e entonações que eles representam (Ahlgren, 1992). É uma linguagem silenciosa. (QUADROS 1997, p. 98)

Segundo relatório da FENEIS, 74% dos alunos surdos não chegam a concluir o 1º grau, e o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total, estudando em universidades, e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito. (FENEIS, 1995, p. 07 QUADROS (1997, p. 23). Isso mostra que a presença do aluno surdo em uma sala inclusiva é apenas de corpo presente, e que sua língua ainda não é usada como língua de instrução, e o português passa longe de ser absorvido pelos mesmos. Desta forma,

Os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidos na escola devem distanciar-se da concepção de escrita como representação da linguagem oral e passar a ser representada como pertencente a um contínuo de desenvolvimento de linguagem. Desta forma, a linguagem oral (para crianças ouvintes) e a linguagem em língua de sinais (no caso das crianças surdas) devem ser postas em um diálogo que possibilite a sobreposição e o estabelecimento de relações múltiplas e dialéticas nas diferentes práticas sociais de uso da linguagem. (LACERDA e LODI 2009, p. 147)

O Brasil é um país bem diversificado, não somente na geografia e cultura, também na sua realidade educacional. Temos uma discrepância muito grande dentro da comunidade surda em geral. Nos grandes centros urbanos, essa discussão é bem antiga, e o acesso à língua de sinais torna-se bem mais cedo através das associações, dos grupos organizados, instituições, bem como, o acesso a professores bilíngues e/ou intérpretes de língua de sinais. Porém, não é bem assim nas cidades do interior. As pesquisas estão se iniciando agora, e outras nem se quer iniciaram. Porém, alunos surdos sempre existiram, alunos (pessoas) sem uma língua internalizada.

Não dá então para falar de bilinguismo dissociando-o dessa realidade. Temos duas lutas. A de que o aluno surdo tenha acesso a sua língua de sinais, para, em seguida, adquirir uma segunda. E, antes disso, que a comunidade majoritária, ouvinte, entenda a singularidade da pessoa surda, como um ser capaz de absorver qualquer conhecimento, e que os conhecimentos adquiridos em sala de aula tenham sentido e possam ser usados em suas vidas normalmente.

⁵ Quando se fala em memória auditiva, fala-se de surdos que nasceram ouvindo e que por algum motivo perderam a audição após ter adquirido a língua oral.

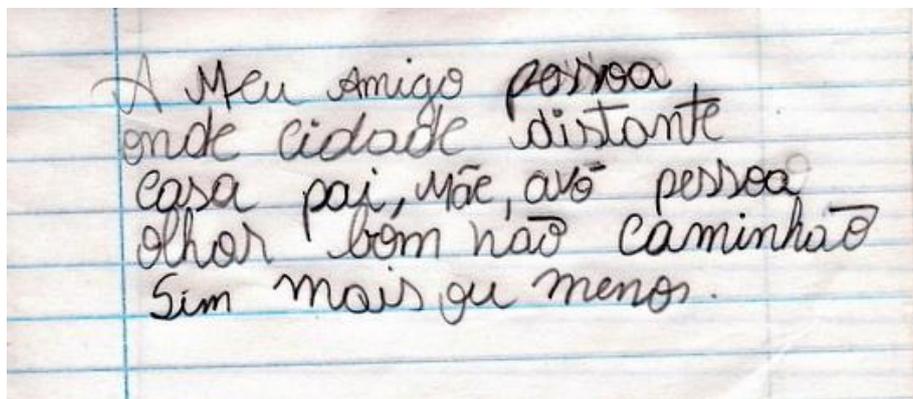
E, a partir do momento que compreendo, que a diferença linguística do educando surdo é uma possibilidade para novas descobertas e novos desafios, e que preciso modificar muitos conceitos pré-estabelecidos, começo a perceber novos caminhos e novas pontes em minha comunicação e passo a enxergar que:

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar “no mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita. (QUADROS 1997, p. 119)

5 ANÁLISE DE DADOS

Analisaremos alguns textos escritos em português por alunos surdos. Apresentaremos algumas evidências da estrutura da língua de sinais, a qual é a língua internalizada pelos alunos, nas produções sintáticas do português escrito. Isso se deve ao fato de que a língua portuguesa escrita é uma língua estrangeira para os devidos alunos, e, por isso, seus textos serão escritos com base em suas estruturas internalizadas. Isso não quer dizer que alunos surdos não possam adquirir uma segunda língua, de forma a assemelhar-se ao seu padrão normativo, mas, que para isso, há de se reestruturar a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Portanto, o que veremos a seguir, não se postula no certo ou errado, mas como duas línguas estão juntas em um processo de aquisição e de produção escrita.

(1)⁶

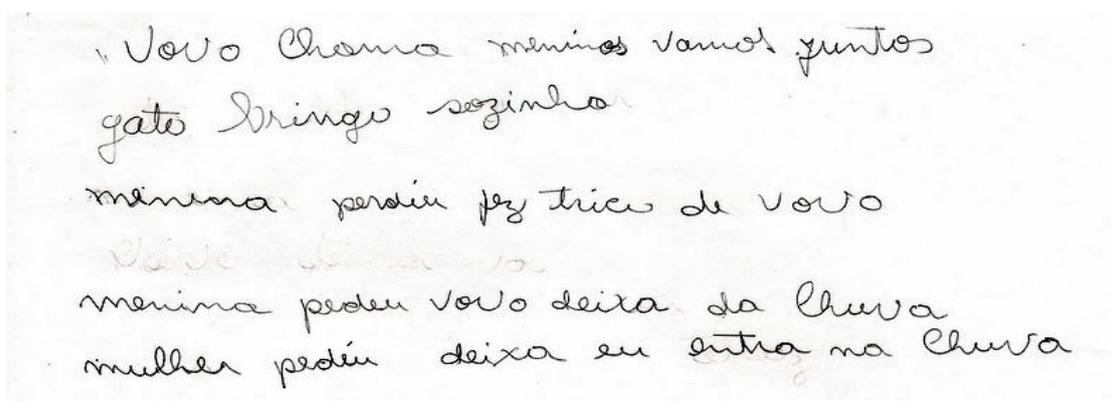


Em (1), podemos observar na estrutura *A meu amigo pessoa...* em que o uso do artigo não está concordando com o gênero, isso se deve ao fato de que, em língua de sinais, não existe desinência para gênero, ou seja, usa-se o sinal de homem e mulher em situações que peçam essa marca. Por exemplo, quando se quer dizer tia, usa-se o sinal de mulher mais o sinal de tia – MULHER^TI@. O uso da palavra pessoa, presente na sentença citada acima, bem como, na *...casa pai, mãe, avó pessoa...* que, em português, seria desnecessário, já que se subentende que amigo, pai, mãe e avó são pessoas, é usada no texto por ser comum, em língua de sinais, fazer uso do sinal PESSOA quando se está se referindo a seres humanos. Por exemplo, o pronome interrogativo quem é feito com os sinais de pessoa mais o quê –PESSOA^O-QUÊ. Ainda nesta sentença, percebemos a omissão da preposição de lugar na, indicando quais pessoas estavam dentro da casa. Isso se

⁶ Seu amigo mora em uma cidade distante, em sua casa moram o pai, a mãe e a avó. O transporte em que usam que é um caminhão, ele o vê como não sendo bom ou que é mais ou menos.

deve ao fato de na língua de sinais não haver preposição. Quando se quer indicar o lugar onde algo ou alguém está, usa-se o sinal DENTRO. Na sentença *...onde cidade distante...* em língua de sinais, o pronome relativo para lugar ONDE, é usado com muita frequência, para dar ênfase ao sentido de que cidade é um lugar, e, por isso, faz-se o sinal de ONDE antes daquilo que se queira determinar como localização. Em *...Olhar bom não caminhão...*, o verbo OLHAR foi usado no infinitivo, não sendo usada a flexão adequada quanto ao tempo verbal. Em língua de sinais, os verbos são usados em sua forma infinitiva, quando se quer dizer, que foi passado, que está no presente e que será no futuro, usam-se os sinais de PASSADO, PRESENTE e FUTURO antes dos verbos, indicando o tempo. Percebemos também que a negação está depois do adjetivo. A negação, em língua de sinais, apresenta-se depois dos adjetivos, verbos, por exemplo, QUERER NÃO, BONIT@ NÃO.

(2)⁷



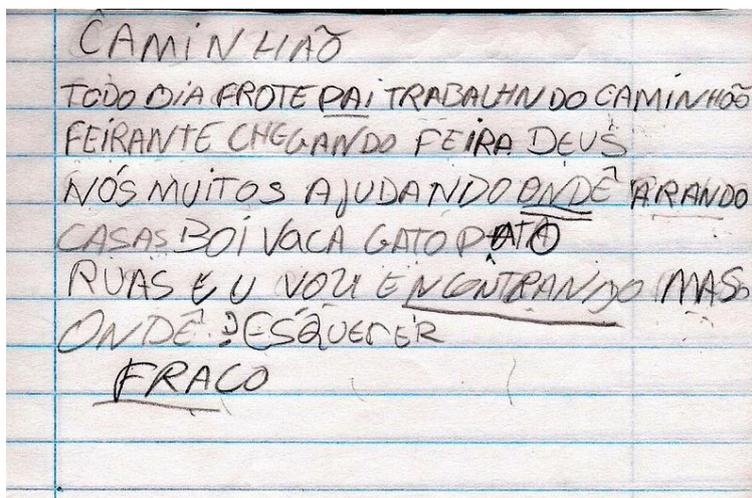
Em (2), *Vovó chama meninos vamos juntos gato bringo sozinho...* Na sentença apresentada, percebemos o uso do plural, porém, não está condizendo com a imagem apresentada para a elaboração do texto, já que era apenas uma menina. Tal fato, certamente se dá, porque, embora a aluna já demonstre certo conhecimento dos recursos morfológicos de marcação de plural em língua portuguesa, ela ainda não os domina efetivamente. Em língua de sinais, a marcação de plural ocorre de forma diferente de como acontece em português. Em língua de sinais, marcamos o plural com a repetição do sinal ou com uso o sinal MUIT@ a depender do contexto. Quanto ao gênero, descrito no texto (1), a marcação desinencial não existe em língua de sinais. Daí decorre que, apesar da imagem conter uma menina, a aluna escreve menino.

Quanto ao verbo *chama* vemos que ele está flexionado corretamente em tempo presente e concordando com o sujeito, Já o nome *bringo* que deveria ser brincar, tem referência com a oralidade, ou seja, o autor faz leitura labial e tem um pouco de resíduo auditivo. Por isso, não consegue discriminar corretamente os sons das palavras, trocando às vezes algumas letras. *...Menina perdeu fez trico de vovo...* Nesta sentença, vemos mais uma vez a troca de letras na palavra *pediu* por *perdiu*. Os acentos não presentes estão ligados ao fato de que, em língua de sinais, o uso da datilologia, que quer dizer os nomes de uma língua oral feitos no espaço por meio do alfabeto manual, terem os acentos pouco digitados pelos surdos. O verbo *fazer* está sem flexão de tempo, que era presente, e não passado. Já a preposição *de*, também está deslocada, pois seria *com a*. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que, em língua de sinais, não existe preposição, por sua vez, a aluna já começa a ter noção do uso da preposição, mas ainda não consegue distinguir onde usá-la no texto. Já na sentença *... menina pediu vovo deixa da chuva mulher pediu deixa eu entra da chuva* ainda há uma não apropriação da grafia do verbo *pedir*. O verbo *deixa* está ocupando o sentido de retirar, e a preposição *da*, ocupando o lugar

⁷ A vovó chama a menina para brincar juntas. O gato fica sozinho. A menina pede para fazer tricô com a vovó. A menina pede para a vovó não deixar a mulher na chuva. A mulher pede para deixá-la entrar.

do advérbio na. Os verbos **deixa** e **entra**, podem estar ligados ao fato de que, não havendo conjugações em língua de sinais, a pessoa surda escreve a palavra da forma como aprendeu, ou seja, o autor pode ter conhecido somente as palavras em um tempo, modo ou pessoa, assim, acaba usando esta palavra em todos os modos, tempos e pessoas sem modificar as terminações que indicam cada tempo, modo ou pessoa.

(3)⁸



Em (3), na palavra frete – **frote**, há uma troca da vogal e pela vogal o, é muito comum acontecer nos textos escritos por surdos, pois as palavras são apreendidas pela sua forma gráfica, visual, e uma ou outra vogal, assim como consoantes, poderão estar localizadas de forma inadequada na palavra. Podemos perceber que todos os verbos presentes no texto – **trabalhando**, **chegando**, **ajudando**, **arando**, **encontrando** - estão no gerúndio, os quais alguns como: **trabalhando** e **encontrando**, não estão flexionados no tempo verbal correto que seria presente. Essa recorrência está ligada ao fato de que, em língua de sinais, não existem, como em português, as três terminações AR, ER e IR e, diante da complexidade das conjugações dos verbos em seus tempos e modos existentes em português, acontece uma verdadeira confusão na escrita, sendo usada a forma como possivelmente o autor poderá ter aprendido.

Na sentença *...todo dia frote pai trabalhando caminhão feirante...* foi omitido o pronome meu para referir-se ao pai. Essa omissão é explicada pelo fato de que, em língua de sinais, quando se está conversando, e tanto o emissor quanto o receptor da conversa, já sabem de quem se está falando são omitidos alguns pronomes, pois se subentende que a conversa está sendo compreendida. Foi também omitida a preposição em, e o artigo um, para referir-se a caminhão, ou seja, em um caminhão, bem como, o advérbio de lugar na, para referir-se na feira. Isso porque, em língua de sinais, não há preposições e nem artigos. E, para indicar lugar, usa-se o sinal de ONDE. Na sentença *...nós muitos ajudando onde arando casas boi vaca gato pato...* não foi usada a vírgula para separar as palavras independentes, tais como: casa, boi, vaca, gato, nem o conectivo de ligação e, dando a ideia de soma como em gato e pato.

O pronome relativo para lugar **onde** foi usado em substituição do nome do lugar onde se ara, e onde se encontram as casas, os bois, etc., essa omissão é comum em língua de sinais. O uso do plural em **casas**, e não

⁸ Caminhão

Todo dia meu pai trabalha em um caminhão na feira, pegando frete. Pessoas ajudam arando terra. Casas, bois, vacas, gatos, patos eu encontro na rua. Esqueci, texto fraco.

mais nas demais palavras subsequentes, podem estar relacionadas ao fato de que, em língua de sinais, o plural é usado de forma repetitiva, ou seja, não existe marca de plural em Libras, e sim, a repetição ou o uso do sinal MUIT@ em algumas sentenças específicas. Por exemplo, peessoas será PESSOA⁺, será feito esse sinal várias vezes para dar ideia de plural, e cadeiras será CADEIRA MUIT@. Na frase *...ruas eu vou encontrando mas ondê? Esquecer Fraco...* vemos, novamente o caso do plural, o verbo no gerúndio e o pronome relativo para lugar citados acima. O verbo **esquecer** que está se referindo ao autor, estar no infinitivo sem a devida flexão, no caso com o presente esqueci, mais um caso em que pode ser a forma como este verbo foi aprendido. E quanto à palavra **fraco**, o autor se refere ao fato de ter esquecido as palavras e que o texto está fraco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de apresentar uma conclusão para esta pesquisa constitui-se como sendo mais um desafio, posto que o tema abordado é amplo, novo e complexo. No entanto, com base no estudo realizado, chamaremos atenção para alguns aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do português escrito por alunos surdos.

Primeiramente, é importante ressaltar que apropriação da L2 por alunos surdos é completamente possível. É observável que entraves encontrados são, na maioria dos casos, muito mais de cunho pedagógico-metodológico do que por incapacidade do aluno surdo. A falta de conhecimento, por parte dos professores, acerca da língua de sinais, bem como da influência da gramática desta na aprendizagem do português escrito, certamente, inviabiliza a escolha e a aplicação de procedimentos metodológicos que contribuam efetivamente para um ensino bilíngue.

Nos textos produzidos por alunos surdos, são verificáveis reflexos da estrutura internalizada da L1 subjacentes à codificação morfossintática de L2. Tais reflexos são normais em um estágio de interlíngua, mas precisam ser trabalhados. Ao passo que o aluno começa a adquirir a língua escrita, não consegue perceber as diferenças entre a gramática de sua língua e da gramática da língua em aprendizagem.

Outro aspecto importante relaciona-se ao fato de que a escola, que se configura em um novo modelo, ou seja, não mais monolíngue, em que o espaço é de ouvintes e para ouvintes, mas, sim, bilíngue, deve garantir a acessibilidade, desenvolvendo e respeitando toda forma de manifestação cultural e linguística de seus alunos. Desse modo, para que cheguemos à consolidação de uma educação de surdos de qualidade, faz-se necessário que se constitua uma educação multilíngue e multicultural.

Assim, será possível não somente possibilitar o acesso, como também garantir a permanência do aluno surdo. Para tanto, é de fundamental importância que o educador seja um profissional capacitado ao ensino bilíngue. O professor precisa estar consciente de que à sua prática docente subjazem determinadas concepções que, muitas vezes, precisam estar melhor fundamentadas. No caso da educação bilíngue que aqui enfocamos, sem dúvida, são de suma importância os alargamentos das concepções de gramática e de surdez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLINCK, R. A.; AUGUSTO, M. R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2005

- CUNHA, M. A. F. da; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTA, E. M. (orgs.) **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERNANDES, E; CORREIA, C. M. de C. **Bilinguismo e surdez**: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem: In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: Interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009
- KELMAN, C. A. **Multiculturalismo e surdez**: uma questão de respeito às culturas minoritárias: In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de. (orgs) **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- LOPES, M. C. A mediação material e sógnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **Educação e Exclusão**: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas: In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação, Porto Alegre. 1998.
- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística: In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística**: I Objetivos teóricos. Editora Contexto, 2005.
- QUADROS, R. M de. **Educação de Surdos**: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos: In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilinguismo**. , Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- QUADROS, R. M de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.