UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DESCRIÇÃO DE SINGULARIDADES NA ESCRITA DE SURDOS

Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista

João Pessoa

Novembro/2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DESCRIÇÃO DE SINGULARIDADES NA ESCRITA DE SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós de Graduação em Linguística – Proling, realizado pela Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Processamento Linguístico como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística, sob a orientação da profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria.

João Pessoa

Novembro/2011

B326d Batista, Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros.

Descrição de singularidades na escrita de surdos / Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista.-- João Pessoa, 2011.

137f. : il.

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria

Dissertação (Mestrado) - UFPB/PROLING

1. Linguística. 2. Língua portuguesa para surdos (L2). 3. Escrita de surdos. 4. Libras. 5. Língua de sinais.

UFPB/BC *CDU: 801(043)*

Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista

DESCRIÇÃO DE SINGULARIDADES NA ESCRITA DE SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 25 de novembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Profª. Drª. Evangelina Maria Brito de Faria.
Orientadora

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Profª. Drª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Profª. Drª. Ronice Müller de Quadros
Examinadora

“minha língua sou eu”

Bárbara Kannapel

“A característica isolada mais notável da língua de sinais – que a distingue de todas as demais línguas e atividades mentais – é seu inigualável uso linguístico do espaço”.

Oliver Sacks

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus três filhos Bruno, Christina e Felipe e às minhas noras Nayara e Roberta e ao genro Rodrigo, que pacientemente entenderam minhas ausências nos passeios, almoços, cinemas e até nas conversas caseiras. Vocês são o presente mais especial que Deus me deu.

E como não poderia deixar de ser, dedico com carinho e admiração à minha mestra, aquela em quem me espelho em vários momentos da prática educacional, Evangelina, que muito mais que uma orientadora, tem sido uma amiga, uma companheira na jornada acadêmica com quem pude e posso contar. Com a doçura que lhe é peculiar foi quem me mostrou o caminho que deveria trilhar. Serei sempre sua discípula.

AGRADECIMENTOS

"Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?"

Sl. 116:12

Agradeço ao único e verdadeiro Senhor dos meus sonhos a quem entreguei minha vida, confiante que chegaria até aqui. Quem nunca me desamparou – Yeshua Hamashia, único Deus, digno de toda honra, glória e louvor.

À minha mãe, Profª Cristina Dantas, de quem herdei o gosto pela Educação e pela Língua, um exemplo ímpar.

Agradeço de coração a duas pessoas que se mostraram dispostas a colaborar sempre que precisei meu genro Rodrigo e minha cunhada Patrícia.

Às amigas do Letras Libras pela força e confiança.

Com carinho agradeço à dupla dinâmica do LAFE, Evangelina e Marianne, sem o incentivo de vocês eu não estaria aqui.

Com surpresa e me sentido honrada agradeço, especialmente, à professora Ronice Müller de Quadros por fazer parte desta vitória, sem as suas contribuições todos os trabalhos com a Língua Brasileira de Sinais teria uma lacuna impreenchível.

RESUMO:

São vários os aspectos que envolvem enquanto objetos de estudos, os surdos e sua língua, dentre eles está o processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos como língua 2 (doravante L2) e, inseridas neste processo estão as singularidades na escrita de surdos, nosso objeto de pesquisa. Essa dissertação tem por objetivo descrever as singularidades na escrita de surdos para uma posterior elaboração de metodologias apropriadas sobre as questões que as envolvem. Teoricamente o trabalho foi fundamentado nas propostas de QUADROS & KARNOPP (2004), FERNANDES (2010), SOARES (1999) entre outros, para isto recorremos a uma revisão bibliográfica sobre a Libras, a surdez e a escrita em língua portuguesa e, em particular, a escrita de surdos. Por singularidades na produção textual do surdo entendemos que sejam construções linguísticas que só identificamos nos usuários naturais da Língua Brasileira de Sinais. Este trabalho tem por base a pesquisa qualitativa de caráter explicativo, interpretativista e documental de um corpus formado por 12 redações de vestibular escritas por pessoas surdas para ingresso no curso Letras Libras da UFPB VIRTUAL em 2010. Há evidências nos textos de surdos das dificuldades de aprendizagem que apresentam na vida escolar e, provavelmente, estas dificuldades estão vinculadas ao processo inadequado de aquisição da linguagem, seja por atraso desta aquisição que deveria ocorrer naturalmente em língua de sinais e em tempo hábil, seja por imposição da aprendizagem de uma língua falada e escrita que não lhe é natural, neste caso, a língua portuguesa. A maioria das línguas no mundo além de recorrer à fala, recorre à grafia e ambas complementam-se como forma de comunicação e tecnologia indispensáveis à prática social. Nossa primeira hipótese versa sobre o fato de o surdo transferir para a escrita a estrutura morfossintática da língua de sinais é devido a etapa de letramento inicial na língua 2, que interfere na sua produção escrita nesta língua; a segunda hipótese é que apesar das propostas metodológicas de ensino de português para surdos as mesmas não contemplam o aluno surdo jovem ou adulto em fase de conclusão do ensino médio cuja língua natural vísuo-espacial não lhe referenda uma escrita o que, também interfere na sua produção textual e, a terceira é que, o ensino para o surdo de língua portuguesa foi transmitido como sendo língua 1. Os resultados comprovam nossas hipóteses indicando que as singularidades identificadas na produção textual do aluno surdo decorrem da forte influência que exerce a fala/gestualidade da Libras no surdo e que os mesmos encontram-se em fase de letramento inicial na L2.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, surdos, singularidades, Libras.

ABSTRACT:

There are many aspects that involve as objects of study, the deaf and their language, among them is the Portuguese teaching learning process for the deaf as a language 2 (hereinafter L2) and, inserted in this process are the singularities of writing of the deaf, our object of research. Our objective in this paper is to describe the singularities in the writing of the deaf for a further development of appropriate methodologies on the issues that surround them. Theoretically, the work was based on proposals QUADROS & KARNOPP (2004), FERNANDES (2010), SOARES (1999) among others, for this we use a literature review on the Libras, deafness and written in Portuguese and in particular writing of the deaf. As singularities in the textual production of the deaf we understand they are linguistic constructions that are only identified in users of natural Brazilian Sign Language. This work is based on qualitative research of an explanatory nature, interpretive and documentary made up of a corpus of 12 essays written by vestibular deaf people to enter the course Letras Libras UFPB VIRTUAL in 2010. There are evidences in the deaf texts that show they have learning difficulties in school life and, probably, these difficulties are linked to inadequate process of language acquisition, either by a delay in this acquisition that would occur naturally in sign language and in a timely manner , either by the imposition of learning spoken and written language that it is not natural, in this case, the Portuguese language. Most languages in the world besides to resort to speech, resort to spelling and appeals to both complement each other as a means of communication and technology essential to the social practice. Our first hypothesis concerns the fact that the transfer to the Deaf written morphosyntactic structure of sign language it is due to the initial stage of literacy in the language 2 that interferes in written production in this language; the second hypothesis is that despite the methodological approaches in Portuguese teaching for deaf they do not include the deaf student or young adult stage of completion of high school whose natural visual espace language does not have a written side which also interferes with their textual production and, the third that the teaching of deaf language was Portuguese as a language 1. The results confirm our hypothesis suggesting that the singularities identified in the textual production of a deaf student are the result of the strong influence exercised by speech / Libras gestures of the deaf and that they are in the initial stage of L2 literacy.

KEYWORDS: Writing, deaf, singularities, Libras.

LISTA DE TABELA E GRÁFICO

TABELA 1 – Quadro das singularidades na escrita de surdos.....96

GRÁFICO 1 – Percentual das singularidades 97

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....13

II – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS VERSUS LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA.....20

2.1. A educação dos surdos no Brasil e no Mundo.....20

2.2.Marcos referenciais da legislação no amparo aos surdos no Brasil.....25

2.3. LIBRAS – A estrutura dessa língua.....30

2.4.A fala gestual e a escrita de surdos em Língua Portuguesa.....39

2.5.Atuais metodologias de ensino de Língua Portuguesa para surdos.....46

III – METODOLOGIA.....50

IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....55

4.1. Análise do corpus.....55

4.2. Discussão dos resultados.....83

4.3. Descrição das singularidades.....97

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....102

REFERÊNCIAS.....111

ANEXOS.....116

ANEXO A – A prova do vestibular

ANEXO B – SIGNWRITING – A escrita de sinais

ANEXO C – LEI DE LIBRAS

ANEXO D – Capítulo I e II do DECRETO Nº 5.626 DE 22/12/05

ANEXO E –RECOMENDAÇÕES DO CONADE

ANEXO F – DECRETO LEI Nº 5.296 de 02/12/04

ANEXO G – BILHETES, RECADOS E TORPEDOS

FIGURA 01 – ALFABETO MANUAL

FIGURA 02 – CONFIGURAÇÕES DE MÃO

I – INTRODUÇÃO

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como a língua de comunicação e interação das pessoas surdas surgem nos meios acadêmicos e sociais novas perspectivas de valorização da comunidade surda no Brasil. Mesmo estando em minoria linguística, a cada dia, os surdos conseguem alcançar espaços que até por volta dos anos 1980 não haviam alcançado.

No Brasil o reconhecimento e fortalecimento da Libras foi uma luta nada fácil de vencer, frente ao peso de uma sociedade hegemonicamente ouvinte e producente em língua portuguesa. Os surdos brasileiros são reconhecidos, atualmente, enquanto comunidade que se representa sócio e culturalmente, através de uma língua que somente foi reconhecida quando sancionada como Lei de Libras 10.436 em 24 de abril de 2002 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

No mundo, a história da educação dos surdos nos revela verdadeiros embates que foram enfrentados sempre com muita desigualdade e preconceito entre surdos e educadores, educadores estes, que os tomavam por loucos. Novos horizontes só começam a surgir para os surdos quando um educador filantrópico francês do século XVIII, o abade L'Épée, percebe que duas irmãs surdas se comunicavam por gestos. Isto o levou a acreditar que os surdos eram capazes de se comunicar através de uma linguagem própria.

Apesar da existência e do uso das línguas de sinais cada vez mais frequentes em alguns países, os surdos sofreram grandes represálias e repúdio ao seu uso. Contribuíram para isto, alguns estudiosos que desenvolviam pesquisas na área da surdez, a exemplo de Alexandre Graham Bell nos Estados Unidos. A falta de comprovações de que essa língua era natural e que a partir dela o surdo podia desenvolver-se resulta em 90 anos de retrocesso com proibições, preconceitos e discriminações que refletem até hoje no processo educacional do surdo.

Foi um longo e tortuoso caminho percorrido pelos surdos, primeiramente, na Europa, depois nos Estados Unidos e, também, no Brasil, até alcançarem espaços importantes, antes reservados, apenas, às pessoas ouvintes.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais vem se tornando um campo fértil das atenções de pesquisadores e linguistas das várias linhas de pesquisa das instituições de ensino superior brasileiras. São inúmeros os aspectos que envolvem, enquanto objetos de estudo, a língua e os surdos, dentre eles está o processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos como língua 2 (doravante L2) e, inseridas nesse processo de forma ainda mais afunilada estão as singularidades da escrita dos surdos, nosso objeto de pesquisa.

Objetivamos neste trabalho identificar e descrever as singularidades na escrita de surdos contribuindo, assim para a formulação de estratégias e metodologias apropriadas para o ensino da língua portuguesa para surdos que se encontram inseridos no Ensino Médio ou dele egressos. Para isto, recorremos a uma revisão bibliográfica sobre surdez, escrita e ensino de surdos.

Certamente que os processos mentais para a competência linguística são os mesmos em todas as crianças, principalmente, para aquelas que não apresentam distúrbios de aprendizagem ou de linguagem. Se é unicamente por meio da língua que estamos no estado social e cultural humanos é através da linguagem que o pensamento se constrói (VYGOTSKI, 1996), caso contrário, na ausência da língua permaneceríamos "presos a um mundo concreto e perceptivo" (SACKS, 2002, p.78-79). Com a criança surda não é diferente. Se inserida em um ambiente onde a língua de sinais é falada naturalmente – neste caso através da sinalização/gestualidade – o seu desenvolvimento será pleno, sem perdas cognitivas ou de identidade cultural ou social.

É provável que as dificuldades de aprendizagem da sintaxe da língua portuguesa que os surdos apresentam na vida escolar estejam vinculadas ao processo inadequado de aquisição da linguagem, ou por atraso dessa aquisição que deveria ocorrer naturalmente em tempo hábil, ou por imposição da aprendizagem de uma língua falada e escrita que não lhe é natural, neste caso, a língua portuguesa. Uma imposição que se mistura com a sua história, uma história que ficou marcada por fortes momentos de repressão linguística.

De acordo com Sacks (1998),

> [...] a criança em desenvolvimento torna-se aberta à língua, capaz de construir uma gramática a partir das elocuções de seus pais. Ela demonstra uma habilidade espetacular, uma genialidade para a língua entre as idades de 21 e 36 meses (esse período é igual em todos os seres humanos neurologicamente normais, surdos ou ouvinte; é um pouco demorado, junto com outros marcos do desenvolvimento, nos retardados), e em seguida uma diminuição da capacidade, que termina com o fim da infância (aproximadamente aos doze ou treze anos). Esse é, nas palavras de Lennenberg, o "período crítico" para adquirir uma primeira língua – o único período no qual o cérebro, a partir do nada, pode efetivar uma gramática completa. (SACKS, 1998, p. 94-95).

Em se tratando da importância da interação verbal para a evolução da língua, Bakhtin afirma

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAHKTIN, 1988).

Com as línguas de sinais o processo é o mesmo pois, sendo línguas vivas evoluem historicamente nas comunidades surdas espalhadas pelo mundo através da rica interação entre seus falantes.

Este trabalho tem por base a pesquisa qualitativa de caráter explicativo, interpretativista e documental de um corpus formado por 12 redações de vestibular escritas por pessoas surdas para ingresso no curso Letras Libras na modalidade de Educação a distância oferecido pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB VIRTUAL, no ano de 2009 para o semestre letivo de 2010.1.

O corpus constituído pelas 12 redações escritas por surdos ou deficientes auditivos, doravante DA, foi cedido ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita – LAFE da UFPB pela Comissão Permanente de Vestibular – COPERVE para fins de pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são egressos do Ensino Médio e, provavelmente, inseridos na faixa etária que varia entre 16 e 35 anos de idade, DA ou surdos, filhos de pais surdos, e DA ou surdos, filhos de pais ouvintes. Foram os candidatos pioneiros do vestibular para o curso Letras Libras da UFPB. Dentre os aprovados neste vestibular

haviam surdos domiciliados em João Pessoa–PB, Recife–PE, Natal–RN, de municípios da Bahia e vários municípios do interior da Paraíba como, Pombal, Campina Grande, Cabaceiras, Itaporanga e outros. Os três primeiros pólos presenciais além de João Pessoa foram Campina Grande e Pombal na Paraíba.

Consideramos que a seleção de 12 produções textuais escolhidas para as análises são em número suficiente para alcançarmos o objetivo, visto que, nas demais redações os fenômenos se mostravam repetidos não acrescentando subsídios à pesquisa. Transcrevemos e traduzimos as 12 produções textuais dos vestibulandos surdos para em seguida, analisá-las e ressaltar as singularidades que pretendemos apontar na pesquisa.

Por singularidades na produção textual do surdo entendemos que sejam construções linguísticas que só identificamos nos usuários naturais da Língua Brasileira de Sinais.

Nossas hipóteses versam sobre três situações:

1. A saliência de aspectos que não se espera e que ainda se fazem presentes no texto de alunos com escolaridade de nível médio deve-se ao fato de esses alunos surdos encontrarem-se em fase de letramento inicial na língua 2;

2. As propostas metodológicas para o ensino de português para surdos não contemplam as necessidades de interpretação de texto, leitura e produção textual pelos surdos jovens e adultos inseridos no ensino médio e, devido a isto, o surdo egresso desse nível de ensino não consegue escrever na língua 2, segundo os critérios de textualidade dessa segunda língua.

3. O ensino de língua portuguesa para surdos foi exclusivamente como língua 1. Não se levou em consideração adequações metodológicas do ensino de língua 2, visto ser o surdo usuário natural de outra língua.

Tomando por base investigar as singularidades da escrita de surdos e como estas singularidades podem acarretar problemas na sua escolaridade atual e futura, nos apoiamos na teoria sociointeracionista de Vygostsky e Bakhtin. A abordagem sociointeracionista fomentou nossa investigação e nos levou a conhecer como os sujeitos surdos processam e resolvem problemas referentes à escrita presentes na

sociedade. Nesta perspectiva, compreendemos a fundamental importância da Libras como atividade sócio-interativa para a comunidade surda no Brasil.

Para fundamentar o nosso trabalho nos baseamos em KOCH (2010), FERNANDES (2010), SCLIAR (2010), QUADROS (2006), MARCUSCHI (2003), CAGLIARI (2002), KLEIMAN (1999), ORLANDI (1996), SOARES (1999) dentre outros – todos, pesquisadores renomados que retratam as perspectivas do texto quanto à fala, escrita, sentido, interpretação, textualidade, letramento e bilinguismo.

Sabemos que o principal meio de inserção nas universidades ainda é através do processo seletivo no qual a produção escrita conhecida como redação é um requisito fundamental para a aprovação do candidato. A escrita em língua portuguesa tem se constituído a principal barreira para a inserção da pessoa surda nos cursos universitários e até mesmo em certos ambientes de trabalho nos quais, essa tecnologia é primordial. Não obstante, o desenvolvimento da língua escrita demanda estratégias de um conhecimento sócio-histórico-cultural por parte de quem escreve; um conhecimento das regras gramaticais da língua (conhecimento linguístico), além da interação dialógica escritor e leitor, enfim, é envolvido neste processo um conjunto de fatores que constroem a competência linguística de quem escreve.

O problema que nos instigou a investigar a escrita de surdos para este trabalho foi perceber que, apesar de os surdos terem concluído toda a Educação Básica suas produções textuais não correspondem às exigências da sintaxe da língua portuguesa, mas são semelhantes a sua fala gestual, ou seja, a sintaxe da Língua Brasileira de Sinais.

Identificamos nas referências bibliográficas sugestões de metodologias de ensino da língua portuguesa para crianças surdas na educação infantil e fundamental. Há uma preocupação dos estudiosos e pesquisadores da Língua Brasileira de Sinais com relação ao ensino de Português para crianças surdas. Entretanto, nosso olhar neste trabalho está voltado especificamente para surdos jovens e adultos egressos do ensino médio, portanto, já competentes linguísticamente na sua língua, a Libras.

Para uma melhor compreensão da Libras enquanto língua, buscamos explicá-la segundo a concepção de André Martinet (1975). Como sabemos, as línguas são articuladas sob dois princípios básicos, os quais Martinet (1975, p. 10), linguista francês, nomeou por “dupla articulação da linguagem”. A primeira articulação da

linguagem diz respeito ao plano da expressão ou morfologia, no qual se encontra a menor unidade da língua com significação, o monema. E, a segunda articulação diz respeito ao plano do conteúdo, ou fonologia, no qual se encontra o fonema, a menor unidade da língua desprovida de significação.

É na fonologia ou plano do conteúdo que os usuários das línguas de sinais articulam os cinco parâmetros durante a sinalização ou gestualidade. Os cinco parâmetros se constituem, portanto, nas unidades mínimas da segunda articulação, também, desprovidos de significação, os quais detalharemos no Capítulo II que trata especificamente da Língua Brasileira de Sinais.

Enfim, a aprendizagem de uma língua de modalidade adversa a sua, sem que se recorra a modelos adequados às especificidades do aprendiz surdo, nos leva a crer que a compreensão das especificidades da nova língua deva partir do aprendiz e de seu desejo em estar inserido na língua do outro. Entretanto, não basta desejar, sabemos que várias são as implicações que envolvem a aprendizagem de uma nova língua falada e, principalmente, escrita, implicações de ordem estrutural e pragmática.

Neste trabalho tratamos com acuidade de identificar as singularidades das produções escritas por surdos jovens e/ou adultos concluintes do Ensino Médio.

Analisamos as produções escritas por autores surdos(as) sob dois aspectos: 1) os critérios exigidos para a produção textual nos vestibulares segundo o órgão responsável pela elaboração das provas – Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE; e 2) sob os critérios que acreditamos ser os mais recorrentes na produção textual de surdos.

Estamos certos que encontraremos caminhos para outras abordagens metodológicas de inserção dos surdos nas práticas de letramento da sociedade.

Ainda no capítulo II tratamos do contexto histórico da educação dos surdos no Brasil e no mundo, vislumbrando a surdez sob as diversas abordagens da legislação brasileira. Destacamos as propostas educacionais vivenciadas pelos surdos, e dentre elas, a educação bilíngue, a mais defendida atualmente. Tratamos ainda dos aspectos da fala gestual e as implicações que a partir dela se fazem presentes nos textos dos surdos.

No capítulo III detalhamos os procedimentos utilizados na nossa pesquisa.

No capítulo IV fazemos a exposição da análise, a interpretação do corpus e os resultados aos quais chegamos.

Nas considerações finais apresentamos as singularidades identificadas na pesquisa como fonte para uma posterior, se não, superação das dificuldades com a língua portuguesa, ao menos uma minimização das mesmas.

A título de esclarecimento, neste trabalho, utilizamos o termo fala/gestualidade para nos referir à sinalização da Libras, ou seja, o momento em que os surdos e demais usuários no uso dos gestos, ou da sinalização, realizada num espaço virtual à frente do seu corpo estão em pleno desempenho da língua.

Com o termo ouvinte nos referimos às demais pessoas cuja audição não é comprometida. E, surdo referimos à pessoa sem audição. A pessoa que apresenta um resíduo auditivo ou audição unilateral será mencionada como deficiente auditivo ou DA.

Os nomes próprios que aparecem em alguns textos sejam eles dos autores surdos, de cidades ou outros são todos fictícios para resguardar a identidade real dos autores.

É possível que só alguns desses jovens ou adultos surdos, cujas redações analisamos, tenham tido acesso aos conteúdos das disciplinas no ambiente escolar por intermédio do intérprete educacional e que outros não. Contudo, a presença do intérprete em sala de aula pouco acrescenta à aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita para o surdo. Isto só é possível quando se envolvem no processo ensino aprendizagem um conjunto de ações tanto didático-pedagógicas como humanas. Consideramos que o ensino epistemológico da língua portuguesa na educação básica, ainda se prende a conceitos e formalidades gramaticais que só tendem a dificultar na pessoa surda à compreensão da segunda língua.

II LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS VERSUS LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

Neste capítulo, buscamos identificar as raízes históricas que fizeram emergir as línguas de sinais no mundo e, como foi e está sendo a educação dos surdos ao longo da história. Além do breve histórico apresentamos fatos que levaram a criação das leis que hoje amparam as pessoas com deficiência, em especial, os surdos. Em seguida apresentamos a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS tratada pelos pesquisadores brasileiros mais expressivos no assunto.

2.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO

Muitas são as dúvidas, as especulações e os questionamentos a respeito do que venha a ser uma pessoa surda. Busca-se compreender se as expressões surdo, deficiente auditivo e surdo-mudo remetem igualmente à mesma deficiência ou trata-se apenas de uma questão de terminologia; enfim, há, realmente e cientificamente alguma distinção?

As respostas a essas questões são não só esclarecedoras como necessárias e urgentes. O esclarecimento científico, certamente, evitará atitudes discriminatórias e preconceituosas da sociedade para com os surdos e seus familiares.

São duas as categorias em que se encontram as pessoas que apresentam dificuldades de audição: a dos surdos e a dos deficientes auditivos, aqueles pelo fator clínico de apresentar perdas auditivas bilaterais de severa a profunda e estes pelo fator clínico de apresentar perda parcial ou unilateral da audição de leve a moderada a ponto de necessitarem de próteses auditivas para identificar os sons. (FALCÃO, 2007, pág. 236)

Os surdos não são necessariamente mudos. O seu aparelho fonador não apresenta dificuldades que os impeçam de falar. Esta ideia foi uma falsa impressão herdada de uma cultura oralista[1] que perdurou por quase um século nos países que

[1] Abordagem de ensino que incentivava a fala oral para os surdos e proibia o uso dos sinais.

adotaram o oralismo. Hoje, são incontáveis os surdos que oralizam, alguns pelo acompanhamento profissional com fonoaudiólogos e outros pelo estado pós-linguístico da surdez.

É através da língua de sinais que o surdo se comunica com a comunidade surda, no entanto, sua comunicação com o ouvinte ocorre através da intermediação de um intérprete da Libras. O intérprete de língua de sinais é uma pessoa ouvinte proficiente na língua sendo muitas vezes os filhos de pais surdos denominados de CODAS do inglês Childrens of Deaf Adults (NANTES, 2010), irmãos ou outro familiar.

A história nos revela que grandes foram as tormentas sofridas pelas pessoas deficientes, conforme explanação que faremos nos parágrafos a seguir.

No mundo primitivo, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram abandonadas pelas tribos por não resistirem ao ambiente hostil em que viviam como nômades.

No Egito antigo, através da arte egípcia e dos papiros, sabe-se de casos de nanismo, cegueiras e deficiência física. As pessoas que apresentavam uma destas características eram integradas à sociedade pela dança e música.

Diferentemente, na Grécia antiga e Esparta que, cultuava a força masculina para os embates nas grandes guerras, os deficientes eram abandonados e atirados de altas montanhas.

Em Roma, as crianças deficientes eram abandonadas nos rios e afogadas, as que sobreviviam serviam de diversão nos circos ou esmolavam pelas cidades.

Com o advento do cristianismo surge um posicionamento diferente, passa-se a combater a prática do abandono e a divulgar o acolhimento dos deficientes. No evangelho de Jesus Cristo, por exemplo, há relatos de cura de cegos, surdos e paralíticos. Apesar da perseguição aos cristãos é em Roma que surgem os primeiros hospitais e abrigos para deficientes, uma atitude humanizadora.

Na Idade Média, as deficiências eram encaradas como um castigo de Deus. As crianças que ao nascer sobreviviam eram ridicularizadas. Mas, data do século XIV a primeira alusão sobre como se deveria instruir um surdo. O escritor Bartollo della

Marca d'Ancona cogita que sua instrução deveria ser através da sinalização e da linguagem oral.

Com o renascimento na Idade Moderna, surgem grandes transformações nas Artes, na música e na ciência. O italiano, médico e matemático, Girolamo Cardano interessado em ajudar seu filho surdo, inventa um código – o alfabeto manual - para pessoas surdas, influenciando o monge beneditino Pedro Ponce de Leon a ensinar surdos a ler e escrever. Com isso o monge cria a primeira escola do mundo para pessoas surdas num mosteiro perto de Madrid. Assim, por todo o século XVI e XVII outros médicos e religiosos desenvolvem a comunicação e o ensino para surdos defendendo o uso do alfabeto manual.

No século XVIII, outro religioso dedica-se a ensinar e cuidar das pessoas surdas menos favorecidas da sociedade francesa, o abade Michel de L'Épée. O religioso ficou famoso na Europa por seu trabalho com crianças surdas e muitos foram os que aprenderam seu método de ensino através dos sinais e tornaram-se multiplicadores em outros países. Dentre eles, sabemos de Abbe Roch Sicard que tornou-se diretor da escola de L'Épée. Na Alemanha e Inglaterra, destacam-se pelo mesmo trabalho, respectivamente, Samuel Heinicke e Thomas Braidwood.

No século XIX, o americano Thomas Hopkins Gallaudet viaja para a França em busca de aprender os métodos de ensino para surdos, tão em destaque naquele país. Gallaudet leva junto com ele para os Estados Unidos, o surdo discípulo de L'Épée, Laurent Clerc e juntos fundam a primeira escola para surdos das Américas. É em Washington nos dias atuais que se encontra a University of Deaf Gallaudet, com essa denominação em homenagem a Thomas Gallaudet. Esta é a única universidade de surdos em todo o mundo até o momento.

Opondo-se ao método dos sinais para o ensino do surdo, Alexandre Graham Bell, cuja mãe e esposa eram surdas, defende veementemente a oralização e se mostra contra a sinalização dos surdos. Funda a escola para professores de surdos em Boston-EUA utilizando o método da oralização. É importante ressaltar aqui que foi durante as várias tentativas de desenvolver um meio mecânico de amplificar o som que Graham Bell inventou o telefone.

Neste mesmo século, no ano de 1857, chega ao Brasil, a convite do Imperador Dom Pedro II outro discípulo de L'Épée, Hernest Huet, que ajuda a fundar no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Atualmente, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, um centro de referência na educação de surdos no Brasil.

Em 1872 acontece o Congresso de Veneza com o intuito de discutir o processo de educação dos surdos e, dentre as discussões no Congresso, decide-se que somente a língua oral pode comunicar o pensamento, que se orientados os surdos lêem os lábios e falam e que a língua oral tem vantagens para o desenvolvimento do intelecto, da moral e da linguística. Este foi o antecedente imediato do Oralismo que estava por ser estabelecido nos países.

Em 1880, o Congresso de Milão reúne educadores de surdos de todo o mundo para estabelecer métodos de ensino para os surdos e determinar o uso da língua falada, o Oralismo no seu ensino e educação, para isto seria preciso que os governos cumprissem tais medidas. Alegava-se que o uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral afetava a fala, e, portanto, para aprenderem a falar o método mais apropriado seria o intuitivo através de exemplos e livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo, para tal, os educadores deveriam empenhar-se na elaboração do material didático. Segundo os defensores do oralismo, o surdo deveria usar a fala na conversação já que esta se desenvolve com o treino. Estes defensores determinam uma idade limite para a admissão (8 – 10 anos) e permanência (7 – 8 anos) da criança surda na escola devendo o educador dos mesmos assistir a, no máximo, 10 alunos. Para não estimular a disseminação da língua gestual, as crianças recém admitidas nas escolas deveriam ser separadas das que já haviam recebido educação através da oralização.

A partir da aprovação das resoluções do Congresso de Milão que teve como forte aliado Alexandre Graham Bell, prevalece então entre os países envolvidos, o Oralismo como forma de ensino para surdos, ficando proibido o uso dos sinais. Caracteriza-se, com isso, um retrocesso na educação dos surdos que perdurou por quase um século, até que entre os anos 1960 novas perspectivas se configuram e iniciam-se estudos mais consistentes sobre a educação dos surdos em decorrência do fracasso estabelecido pelo Oralismo. A partir de então, estudiosos propõem uma abordagem

denominada de Comunicação Total a qual deveria adotar todas as possibilidades para educar o surdo desde a fala, a escrita, gestos, mímica, pantomima, sinais e outros, "todo recurso existente era aceitável para comunicar alguma ideia" (PINHEIRO, 2010, p.130).

Entre os anos 1970 e 1980, iniciam-se os estudos sobre a língua de sinais no Brasil com pesquisas desenvolvidas pela linguista Lucinda Ferreira Brito. A abordagem da Comunicação Total entra em declínio após o surgimento de outra abordagem, o Bilinguismo que tem como pressuposto básico que o surdo deve adotar como primeira língua, a língua de sinais e como segunda, a língua oficial do seu país. Contribuem para firmar a proposta do Bilinguismo as pesquisas do norte americano William Stokoe que segundo Pinheiro (2010, p.26) "ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL) observou a existência de uma estrutura que se assemelha à das línguas orais". A educação bilíngue é a mais defendida atualmente, pelo fato de ser a mais apropriada a conduzir a pessoa surda ao conhecimento propedêudito através da sua língua natural.

Um dos marcos significativos dessas conquistas foi, sem dúvida, a Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994 que assinalou o início de novas perspectivas em busca dos direitos igualitários e da inclusão social das pessoas com necessidades especiais.

E assim chegamos à atualidade dos estudos da educação dos surdos com a proposta Bilíngue que tem como objetivo educar as crianças surdas utilizando a língua de sinais que lhes proporcionará pleno desenvolvimento cognitivo. A partir disto a criança poderá desenvolver a compreensão da língua 2, tornando-se bilíngue no seu país. O que tornou o bilinguismo legalmente possível, primeiramente, no mundo foi a Declaração de Salamanca e no Brasil foram a aprovação da Lei de Libras e demais leis que amparam as pessoas com deficiência. No próximo item versaremos sobre a legislação que ampara os surdos tanto na educação como no trabalho.

No item a seguir apresentamos algumas destas leis.

2.2. MARCOS REFERENCIAIS DA LEGISLAÇÃO NO AMPARO AOS SURDOS NO BRASIL

O amparo à pessoa com deficiência no Brasil deve em grande parte à Constituição Brasileira de 1988 e outras leis sobre direitos, deveres e responsabilidades para com as minorias.

A Constituição Federal de 1988 no Título VIII, Capítulo III estabelece o seguinte:

> Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber.
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...].

Apesar do incentivo da Lei não havia na época uma política efetiva de inclusão que proporcionasse mudanças na educação dos surdos no Brasil.

É com a Declaração de Salamanca em1994 incentivada pela Convenção dos Direitos Humanos (1988) e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) em Jomtien que vem se consolidando a educação inclusiva mundial. A Declaração de Salamanca é um dos principais documentos que trata dos princípios, políticas e práticas para com a educação especial, é a partir dela que a inclusão social das pessoas com deficiências passa a receber novos direcionamentos.

> DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:
>
> **3.** Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
>
> • atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
>
> • adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

> • desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
>
> • estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
>
> • encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
>
> • invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
>
> • garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.
>
> (< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 16 de março de 2011.)

Fortalecida pelas resoluções da Declaração de Salamanca e pela Constituição Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº. 9.394 de 20 de dezembro de l996 no artigo 22 coaduna com a Legislação Federal quando diz: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"(CARNEIRO, 1998, p.83). Mas, quanto à Educação Especial o capítulo V da LDB versa que

> Art. 58.Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> § 1º Haverá quando necessário serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.[...].
>
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...].
>
> III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...].

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) não preverem o ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2, visto serem anterior a consolidação da Lei de Libras, os mesmos dão as diretrizes para o ensino de Língua Estrangeira. A Língua

Portuguesa para surdos, na modalidade escrita, é considerada L2 e como tal deve ser tratada:

> [...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.
>
> Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. [...]
>
> Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo lingüístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo. (PCN, 1998, p.63)

De grande mérito, ainda, para o Brasil foi a sanção da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, Lei da Acessibilidade, que vem assegurar benefícios às pessoas com necessidades especiais – nomenclatura mais usada no período desta Lei:

> CAPÍTULO VII
>
> DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO
>
> Art 17 O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismo e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.
>
> Art 18. implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação
>
> Art 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

Dentre esses benefícios é de interesse deste trabalho destacar apenas os seguintes:

– Garantir à pessoa surda o acesso ao trabalho estabelecendo um percentual de vagas em todas as empresas com mais de 200 funcionários;

> Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991

Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Providência Social e dá outras providências.

> **Art.** 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:
> I - até 200 empregados 2%
> II - de 201 a 500 3%
> III - de 501 a 1.000 4%
> IV - de 1.001 em diante 5%

– Garantir à pessoa surda o direito à inclusão nas escolas regulares com a presença do intérprete de língua de sinais em cada sala de aula onde houver um aluno surdo incluso;

Para consolidar o amparo ao surdo, enquanto pessoa com deficiência, e como tal deve ser amparada, em 2002 é reconhecida em âmbito nacional, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como sistema linguístico da comunidade surda de todo o Brasil pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso pela Lei 10.436[2] de 24 de abril de 2002. Seu parágrafo único diz:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

De grande relevância à comunidade surda foi o Decreto 5.626[3] de 22 de dezembro de 2005 pois regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Recentemente, em 2010 foram publicadas recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE, acerca do trato que as instituições de ensino devem dar às produções escritas das pessoas surdas, a fim de dar-lhes melhor acesso e condições de igualdade nos concursos públicos. Conforme excerto abaixo.

[2] Ver Anexo D

[3] No Anexo F dispomos os Capítulos I e II do Decreto

4. <u>Quanto aos critérios de avaliação</u>

4.1. O edital deverá explicitar os mecanismos e critérios de avaliação das provas discursivas e/ou de redação dos candidatos surdos ou com deficiência auditiva, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística da LIBRAS.

4.2. Deve-se considerar que a pessoa surda educada na língua de sinais, necessariamente sofrerá influências desta na sua produção escrita, tornando necessário o estabelecimento de critérios diferenciados de correção de provas discursivas e de redações, a fim de proporcionar tratamento isonômico aos candidatos surdos. Nesse sentido, deverão ser instituídos critérios que valorizem o aspecto semântico (CONTEÚDO) e sintático em detrimento do aspecto estrutural (FORMA) da linguagem, fazendo-se a distinção entre "conhecimento" e "desempenho lingüístico".

4.3. Deverão ser previstos, na aplicação de prova discursiva e/ou de redação, mecanismos que indiquem ser o candidato com deficiência auditiva, sem que seja ele identificado nominalmente.

4.4. As provas de redação e/ou discursivas, aplicadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por Professores de Língua Portuguesa para Surdos ou professores de Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras.

Fica então comprovado que as Leis asseguram direitos à educação e acessibilidade às pessoas com deficiência. Todavia, a inclusão da pessoa com surdez não se restringe apenas ao disposto nas Leis. São necessárias políticas de adequações curriculares, e o que é mais importante, capacitação pedagógica do quadro humano que lida diariamente com educandos surdos. A classe comum da escola regular com métodos de ensino apropriados para os alunos ouvintes ainda é um fator de desigualdade de acesso ao conhecimento para os alunos surdos.

Não são poucas as experiências de professores de surdos, na sala de aula inclusiva, que tem como primeira reação frente ao aluno surdo o receio à idéia da inclusão desse aluno à turma de alunos ouvintes. Acreditamos que esse receio não tem conotação preconceituosa, e sim, que se trata apenas de uma timidez relacionada diretamente ao fato de esse professor não se sentir preparado pedagogicamente para lidar com a situação. Cria-se, portanto, na sala de aula uma situação de insegurança para o professor, uma vez que se sente responsável em assegurar a todos a aprendizagem dos componentes curriculares sem prejuízo de conhecimentos a quaisquer de seus alunos.

Faz-se necessário também disponibilizar apoio especializado ao aluno surdo, pois se trata de um sujeito com possibilidades diferenciadas, capaz de perceber e conhecer o mundo por meio de experiências visuais. Ao contrário do que se pensa, esse

apoio não se configura apenas na pessoa do tradutor/intérprete de língua de sinais na sala de aula, e sim, em um conjunto de estratégias que podem ser, além do tradutor/ intérprete, recursos didáticos pedagógicos visuais, adaptações curriculares, conhecimento cultural e linguístico sobre os surdos e as especificidades inerentes à Libras pelos docentes e demais responsáveis pelo processo educacional nas escolas.

Os docentes das várias disciplinas escolares necessitam se comprometer com os alunos surdos recorrendo a novas práticas de ensino, principalmente, o professor de língua portuguesa como responsável direto pela transmissão do conhecimento de uma segunda língua para o surdo. Uma tarefa nada fácil de ser realizada. Acreditamos que a proficiência em Libras ajudaria sobremaneira, no entanto, desenvolvemos habilidades diferenciadas e não se pode exigir que todos os professores sejam usuários fluentes da Libras, mas aqueles que se vêem com essa possibilidade, que o façam. Para o ensino dos surdos são necessárias essas e outras adaptações como forma de atender às suas especificidades. Ao educador cabe a tarefa de intermediar o conhecimento como um facilitador da aprendizagem com criatividade, comprometimento e abertura para lidar com o novo, o desconhecido.

2.3. LIBRAS – A ESTRUTURA DESSA LÍNGUA

Uma parcela significativa da sociedade que não vivencia o contexto socioeducacional de pessoas surdas tende a imaginar que a sinalização/gestualidade é uma forma de transmitir o português com as mãos utilizando-se do alfabeto para soletrar as palavras pronunciadas pelo falante. Um equívoco. Outro equívoco é que a língua de sinais só transmite ideias concretas, as abstratas não são percebidas pelos surdos.

É ainda comum ouvirmos a sociedade referir-se a ‘linguagem’ de sinais ao invés de língua de sinais. Na língua inglesa é comum não haver distinção entre os termos *language* ou *langue* os quais têm a mesma conotação. Na língua portuguesa podemos fazer distinção entre ambos os termos nos referindo à linguagem numa perspectiva ampla, por exemplo, a linguagem das abelhas, a linguagem da tecnologia, das cores, dos golfinhos, das formigas, etc., e a língua para referendar a representação do pensamento de um povo com estrutura gramatical própria sendo ela oral-auditiva ou visuo-espacial.

Pensa-se também que as línguas de sinais são iguais em todos os países do mundo. As línguas de sinais são da mesma forma que as línguas oralizadas, diferentes de país para país, sendo possível encontrar um ou outro sinal semelhante em línguas de sinais estrangeiras. Mesmo no Brasil, sabe-se de duas línguas de sinais utilizadas por comunidades diferentes: a comunidade dos surdos e a comunidade dos surdos indígenas da tribo Urubu-Ka'apor no norte do Maranhão. Os índios surdos desenvolveram os sinais para uma comunicação intra-tribal com os demais índios não surdos.

Outros acreditam que todos os surdos sabem fazer a leitura labial. Isto é possível sim, aos surdos que foram conduzidos a treinos para o oralismo ou a fonoaudiólogos desde crianças e, assim, tornando-se oralizados conseguem fazer essa leitura e ainda, sob a condição de o ouvinte pronunciar bem as palavras. Os demais, não conseguem. Sobre a Leitura labial ou orofacial, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (2011) afirma,

> O portador de deficiência auditiva é capaz de "ler" a posição dos lábios e captar os sons que alguém está fazendo. Essa técnica se chama leitura labial e é útil quando o interlocutor formula as palavras com clareza. Porém, é provável que até o melhor leitor labial adulto só consiga entender 50% das palavras articuladas (talvez menos). O resto é pura adivinhação. Muitos sons são invisíveis nos lábios. Por exemplo, a diferença entre as palavras "gola" e "cola" dependem unicamente dos sons guturais. Outros sons, como "p" e "m", "d" e "n" e "s" e "z", podem ser facilmente confundidos.
>
> (< http://www.ines.gov.br/ines_livros/18/18_006.HTM > acesso em 19 de abril de 2011).

Por fim, a sociedade ouvinte custa a entender porque o surdo, sendo um cidadão brasileiro, não consegue compreender um texto escrito em português da mesma forma que os ouvintes, ou escrever segundo as regras gramaticais da língua portuguesa. O ponto de partida para se dissipar tantas dúvidas, arraigadas na sociedade ouvinte sobre as línguas de sinais, e os surdos, é compreender que, primeiro: o canal ou meio de comunicação dessas línguas são os movimentos gestuais e as expressões corporais que são percebidos pela visão, por isso, é definida como língua de modalidade visuo-espacial: à frente do corpo do falante há um campo, ou espaço visual, onde a língua de sinais se articula. Segundo, as línguas oralizadas são de modalidade oral-auditiva, o que significa dizer que os sons produzidos pelo aparelho vocal são percebidos pela audição do falante, sendo assim, os sons articulados são capturados por outro canal ou meio de comunicação.

Para uma melhor compreensão das questões acima descritas, é preciso retomar um ponto discutido no item 2.1 sobre como ocorreu o processo educacional do surdo no Brasil, ao longo de um século.

No Brasil, a história da educação dos surdos nos remonta ao Imperador D. Pedro II que convida a vir da França, no ano de 1857, o educador de surdos, discípulo de L'Épée e também surdo, Hernest Huet. Com ele é fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos Mudos; em princípio para meninos surdos de todo o país. Somente em 1957, com o apoio do governo federal, tornou-se um centro de referência de educação para surdos com uma nova denominação: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - um centro de referência para o ensino e pesquisa da Libras e dos surdos de todo o Brasil.

Devido à proibição da sinalização pelo Congresso de Milão, até meados de 1980, tanto a família como a escola, recusavam a comunicação dos surdos através dos gestos manuais ou da sinalização. Os professores acatados pelos pais proibiam os surdos de sinalizarem nas escolas. Predominava na sociedade uma visão clínica de que a surdez era uma patologia genética ou adquirida posteriormente pela criança. Havia, ainda, uma ideia disseminada na sociedade ouvinte de que, se o surdo se expressasse por sinais retardaria o desenvolvimento cognitivo e afetaria o aprendizado da língua do seu país com o consequente bloqueio de sua fala.

Os pais motivados pela esperança de verem os filhos "surdos-mudos" – nomenclatura da época – falarem, proibiam os filhos de desenvolver sinais/gestos e impunham-lhes o tratamento com especialistas da fala.

Assim, em virtude das proibições do uso de sinais/gestos, muitos se tornavam oralizados por força de uma exigência familiar e educacional. Uma oralização com ressalvas. Muitas vezes, conforme depoimentos deles próprios, para evitar represálias os surdos utilizavam os sinais às escondidas, nos banheiros das escolas ou na rua ao encontrar um amigo, eram momentos prazerosos, posto que podiam se fazer entender e ser entendidos por seus pares, através da sua língua natural e, assim, a comunicação fluía naturalmente e a língua evoluía.

Todo o processo de aquisição da língua natural do surdo ocorre de modo singular, visto que, é uma língua de modalidade vísuo-espacial ou gestual-visual que

recorre a espaços tridimensionais, o que significa dizer que o *input* e *output* dessa língua ocorrem num campo visual à frente do corpo do falante. É através de sinalizações manuais e não manuais e de processos mentais específicos que se forma o signo linguístico na Libras.

Com o advento da Lei 10.436/02 ficou resguardado aos surdos o direito a uma educação formal, tendo a língua de sinais como sua primeira língua (doravante L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2).

> O fato de as línguas de sinais mostrarem estrutura dual (isto é, unidades com significado (morfemas) e unidades sem significado (fonemas), apesar de o conjunto de articuladores ser completamente diferente daquele das línguas orais, atesta a abstração e a universalidade da estrutura fonológica nas línguas humanas. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 53).

A Libras tal qual as línguas orais-auditivas também possui uma gramática que a rege quanto à fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e a pragmática.

Fernandes conceitua língua como sendo

> um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais [...] que identificam sua estrutura nos seus diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso). [...] língua é uma forma de linguagem, visto que é um tipo dentre os diversos meios de comunicação. A linguagem, no entanto, não é um tipo de língua. (FERNANDES, 2003, p.16).

Quadros e Karnopp (2004) sobre as línguas de sinais,

> As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 30)

A Língua Brasileira de Sinais se estrutura sobre cinco parâmetros os quais se constituem na unidade fonológica da língua. É na articulação de alguns ou de todos os parâmetros que no plano da expressão ou primeira articulação se forma o monema na língua de sinais.

São eles:

1- Configuração de mão (CM)[4] – representa o nível fonético da língua de sinais. Em 1995 Ferreira Brito e Langevin haviam catalogado 46 configurações que as mãos

[4] Cf.: Figura 02

tomavam para representar os fonemas da língua de sinais. Mais recentemente, Felipe (2007, pág. 28) apresentou 64 configurações na sua produção Libras em Contexto.

2- Movimento (M) – segundo Klima e Bellugi (apud QUADROS E KARNOPP, 2004), o movimento é um parâmetro complexo que pode envolver uma rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, do pulso e os movimentos direcionais no espaço. Em Felipe (2007), os sinais podem ter ou não ter movimento. Assim, Brito (1990) menciona que "os movimentos direcionais podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais; a maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento; a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento" (apud Quadros, 2004, p. 55). Quadros menciona a palavra "maneira" para referir-se à maneira que ocorre o movimento da mão ao sinalizar uma palavra em Libras. Frequência significa a repetição desse movimento ao sinalizar-se.

3- Locação (L) ou ponto de articulação – "o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados". (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 57). Para Felipe (2007, p. 22), "o ponto de articulação é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor)".

4- Orientação da mão (Or) ou direcionalidade – "é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal" (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 59). Ferreira Brito (apud Quadros, 2007, p. 59) enumera "seis tipos de orientações da palma da mão na língua de sinais brasileira: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda".

5- Expressões não-manuais (ENM) ou expressão facial e/ou corporal – "as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais" (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 60).

> Na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras e estas formarem as frases em um contexto.

> Para conversar, em qualquer língua, não basta conhecer as palavras e articulá-las adequadamente, é preciso aprender as regras gramaticais de combinação destas palavras em frases (FELIPE, 2007, p. 23).

Quanto à estrutura sintática da Libras Quadros (2000) afirma que a ordem básica dessa língua é SVO (Sujeito-Verbo-Objeto). A autora chegou a essa conclusão, como ela mesma afirma e exemplifica, "observando a ordem básica das palavras através da interação de elementos estruturais (advérbios, modais, auxiliares e negação)".

> - Todas as sentenças SVO são gramaticais sem informações adicionais:
>
> JOÃO GOSTAR MARIA JOÃOa [aENVIARb CARTA MARIAb]conc
>
> O João gosta da Maria. O João enviou a carta para a Maria.
>
> - OSV e SOV são ordens derivadas somente mediante alguma marca especial (presença de traços), tais como as marcações não manuais que co-ocorrem com as palavras:
>
> [MARIA]tópico JOÃO GOSTAR [MARIAb] JOÃOa [aENVIARb] CARTA
>
> A Maria, o João gosta. Para Maria, o João enviou a carta
>
> - As demais combinações – VSO, OVS E VOS – não são derivadas na LIBRAS, mesmo com a presença de alguma marca especial;
> - A extração de um objeto oracional para uma posição mais alta não é permitida
>
> (QUADROS, 2000).

Neste estudo, Quadros (2000) apresenta uma estrutura frasal em Libras para evidenciar a gramaticalidade da língua de sinais em sentenças SVO e OSV, afirmando que estas ordens são as mais encontradas na Libras.

A autora ao se referir à primeira frase diz que as sentenças em SVO são "sem informações adicionais" e por isso são assim caracterizadas.

Nas sentenças em SVO: JOÃOa [aENVIARb CARTA MARIAb]conc – a autora faz marcações através de índices ao lado dos nomes próprios e do verbo JOÃO, ENVIAR e MARIA para indicar que a ordem sintática da frase parte do sujeito JOÃO, o referente 'a'; O verbo direcional ENVIAR parte do referente 'a', JOÃO, para o referente 'b' MARIA.

Na sentença seguinte, [MARIAb] JOÃOa [aENVIARb] CARTA fica caracterizado o tópico MARIA, como uma marca especial, que é apresentado como o referente 'b', percebido durante a sinalização pela presença de traços, tais quais apontação, direção do olhar ou sinalização do nome pessoal. O sujeito JOÃO, o referente 'a', é apontado em direção oposta e parte dele a continuidade da frase, pois é JOÃO quem ENVIA. A direção que o verbo toma é do índice 'a' para o índice 'b'. No entanto, é MARIA quem surge em primeiro plano durante a sinalização como tópico da frase.

Segundo Quadros (2000), as demais combinações não se representam na Libras.

Morfologia em Libras como em Língua Portuguesa é o "estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. Os morfemas são as unidades mínimas de significado" (QUADROS, 2004, p. 86). Na articulação de um ou mais parâmetros temos a palavra ou item lexical.

Algumas palavras da Língua Brasileira de Sinais têm sua formação por:

1. Empréstimo do léxico da Língua Portuguesa: quando a partir do léxico da Língua Portuguesa ou parte desse léxico se produz uma palavra em Libras como: Família (que utiliza-se o F do alfabeto), M-A-I-O, N-U-N-C-A, D-I-A, P-A-I (a soletração ou datilologia da palavra toda), outubro (utiliza-se o O do alfabeto), QUeM (utiliza-se a soletração de parte da palavra Q-U-M), FeLiZ (utiliza-se a soletração de parte da palavra F-L-Z), SiM (utiliza-se uma parte da palavra S-M), e outras;
2. Motivos icônicos e classificadores – quando a partir de ícones se forma um item lexical, um sinal em Libras. Segundo Felipe (2002, p. 8), "classificador é uma categoria semântica que se concretiza em itens lexicais ou em tipos de morfemas específicos para cada língua". Classificadores são, portanto, configurações de mãos que estabelecem uma relação de concordância com uma "categoria material" (FELIPE, 2002), objeto, pessoas ou animais: telefone, árvore(s), mesa, veado, máscara, andar, cartão de crédito, Dezembro/Natal, casa, etc.;
3. Mímica – como nas línguas orais-auditivas são recursos icônicos incorporados à língua. Ex.: cafezinho, beber, telefonar, macaco, roubar, doido, etc.;

4. Formação por Composição – quando da junção de dois sinais forma-se uma nova palavra em Libras: homem/mulher + pequeno = menino(a); homem/mulher + velho = idoso(a); casa + pão = padaria; casa + remédio = farmácia; meio-dia + comer = almoço; comer + noite = jantar, etc..
5. Formação de palavras através de alguns ou dos cinco parâmetros que formam as unidades constitutivas da Língua de Sinais: Configuração de mãos, Ponto de articulação, Movimento, Orientação, Expressões não manuais:
   Exemplos: aprender e sábado (Ponto de articulação diferentes e mesma Configuração de mão); triste e exemplo (mesma Configuração de mão e Expressões não manuais diferentes), arrependido (sem Movimento), acessibilidade (Configuração de mão, Movimento, Orientação).

A semântica da Libras é motivada pelo conhecimento das especificidades da língua, e através das situações de uso contextual é possível perceber as nuanças dessa semântica e as especificidades estruturais da língua.

Felipe (2007, p. 126) sobre a gramática da Libras:

> 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 na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, precisa-se estar atento às expressões facial e corporal que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase.

A autora, além de enumerar os tipos de frases, dá sugestões sobre a construção sintática da Libras. Vejamos alguns exemplos:

> Para a forma afirmativa: "nome me@ M-A-R-I-A"; forma interrogativa: "nome qual?"; forma exclamativa: "eu viajar Recife, bo@ bonit@ lá! Conhecer muit@ surd@"; forma negativa: "blusa fei@ comprar não"; forma negativa/interrogativa: "casad@ eu não?"; forma exclamativa/interrogativa: "você casar?!" (FELIPE, 2007, p. 126-129).

Os surdos ao sinalizarem não buscam identificar as categorias de gêneros – masculino e feminino ou número – singular e plural no contexto da sua fala.

Lembramos que, assim como as línguas orais auditivas, a Libras também apresenta variações linguísticas regionais. Certos sinais/gestos produzidos em uma região podem não ser representados da mesma forma em outra região do país. Como também os idioletos são bastante recorrentes na Libras, seus usuários reproduzem uma

situação sócio-econômica-cultural em suas falas gestuais, variando de acordo com a região e a cultura, como também, nós ouvintes, reproduzimos nossas variações linguísticas diatópicas e diafásicas.

Quanto a uma forma escrita que se adequasse às línguas de sinais, sabemos que a primeira tentativa em produzir uma grafia específica data do ano de 1974, quando Valerie Sutton com o fim de criar notações para os movimentos da dança cria o DanceWriting, a partir desse modo gráfico esquemático surge o SignWriting[5],

> [...] que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais. Os lingüistas que trabalham com a escrita de língua de sinais, pelo sistema SignWriting o consideram como um sistema de escritura mista, majoritariamente fonográfico, do ponto de vista interno, mas possuindo uma leitura "ideográfica" de um ponto de vista externo. O sistema comporta aproximadamente 900 símbolos. (STUMPF, 2008, p. 4)

A escrita de sinais ou SignWriting também mencionada por Quadros (2006, p. 31) é um sistema de escrita que registra todos os parâmetros das línguas de sinais – configuração de mão, movimentos, ponto de articulação, direcionalidade e expressões não manuais – através de símbolos visuais e, muito se aproxima dos ideogramas, contudo está em fase de divulgação entre os surdos, principalmente, em classes de crianças e, ainda não foi regulamentada como escrita oficial.

Cagliari (2002, p. 114) comenta que os "sistemas de escrita podem ser divididos em dois grupos. Os sistemas de escrita baseados no significado (escrita ideográfica) e os sistemas baseados no significante (escrita fonográfica)". Tomando por base a afirmação de Cagliari, o SignWritting pode ser entendido como sendo um sistema de escrita com uma leitura realizada por ideogramas que remete ao significado e ao significante das línguas de sinais pois, contempla todos os seus aspectos, principalmente, o fonológico com precisão.

[5] Cf.: No Anexo C um exemplo de Sign Writing

2.4. A FALA GESTUAL E A ESCRITA DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Em princípio, faremos alusão à fala, segundo a perspectiva de Marcuschi (2001), para então nos situarmos no contexto de compreensão e produção textual da pessoa surda. O autor diz que, a fala "seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral" (MARCUSCHI, 2001, p. 25), que depende apenas do aparato biológico dos indivíduos e, reconhece que os gestos manuais se constitui a fala.

> Não há dúvidas de que a linguagem dos sinais constitui um tipo de *fala*, embora não se verifique ali o componente sonoro como decisivo. Contudo temos uma língua articulada e completamente eficiente no processo comunicativo. Som, grafia e gesto, quando tomados como a matéria básica dos elementos da representação, constituem apenas três modos diversos de representar a língua e não três línguas como tal. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Com relação a oralidade, Marcuschi (2001, p. 36) afirma que, "enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos".

A comunidade surda tem como aporte determinante a Libras que a representa na sociedade. Por ser uma língua de modalidade vísuo-espacial sua fala é percebida através da sinalização e/ou gestos característicos desta modalidade, assim, através dela o surdo argumenta, discute, narra e se faz representar em toda situação social.

Sobre as diferenças entre fala e escrita o autor diz que ambas se dão "dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos" (MARCUSCHI, 2001, p. 37).

Sobre as marcas da fala/gestual dos surdos em Libras Fernandes (2009) comenta que

> [...] de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas. Como conseqüência, teremos produções textuais imensamente distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, [...] (FERNANDES, apud SCLIAR, 2009, p. 66.

Isto significa dizer que os surdos ao formalizarem suas ideias e conceitos nas produções escritas deixam refletidas a estrutura morfossintática da língua de sinais que, por vezes, foge dos padrões formais da escrita em língua portuguesa. E, apesar da afirmação de Marcuschi (2001) ao dizer que a escrita não leva a estigmatização e a fala sim, pois, além de ter um caráter identificador pode atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma, nós, de forma empírica acreditamos que a escrita do surdo também é estigmatizada. A escrita do surdo recebe influência da fala gesticulada ao escrever em L2, talvez, isto deva-se ao fato de não haver um referente em sua língua que o remeta a construções com uso dos mecanismos coesivos ou das flexões verbais necessários à coesão da produção escrita em língua portuguesa. Todavia, no texto escrito em Sign Writing pelo surdo é facilmente percebido todos os elementos de coesão e coerência nesta forma de escrita.

O conhecimento adquirido pelo surdo na escola deixa lacunas quanto à sua produção textual e, isto tem sido fator determinante para que na escola sua produção seja considerada errada.

Em Bakhtin quanto ao ato de enunciar palavras ou transmitir pensamentos vemos que as atividades humanas estão intimamente ligadas à língua,

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da lingua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.261).

Os recursos linguísticos da Libras vão além do que registram os surdos na sua escrita. A ausência dos termos de coesão e/ou das flexões verbais no texto escrito estão claramente presentes no modo enunciativo de seu discurso vísuo-espacial e, principalmente, percebido no parâmetro da Expressão Não Manual da língua de sinais. Este parâmetro para a Libras é um dos melhores suportes semânticos da língua, pois através dele os enunciados refletem perfeitamente as condições e as finalidades do conteúdo enunciativo.

Em relação à escrita, Marcuschi afirma que, "com a escrita surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua" (MARCUSCHI, 2001, p. 29). Acrescentamos outros méritos à escrita como a reorganização político-social e econômica por parte das leis, contratos, regras, as convenções sociais, livros, dicionários, a imprensa e outros. A linguagem escrita tornou-se imprescindível à vida em sociedade, conduzindo-a ao avanço tecnológico e produtivo. A escrita ao ser adquirida através de uma formação sistemática contribui para a superação dos desafios impostos pela sociedade moderna dos quais a competitividade no trabalho, o ingresso nas instituições de ensino superior ou promoções pessoais, exigem que esta escrita reflita a competência individual na reprodução de um mundo não presente.

Não obstante, mediante toda a revolução social causada pela técnica da escrita, alguns equívocos foram torneados ao longo do processo de ensino e aprendizagem dessa técnica. Segundo Coutinho (apud MORAIS, 2005, p. 47), "a concepção tradicional de alfabetização prioriza o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo". Nas palavras da autora,

> A escrita era concebida como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação), e a leitura, como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação). Essas práticas de ensino da língua escrita pressupunham uma relação quase que direta com o oral (In MORAIS, 2005, p. 48).

Digamos que decorra desta prática tradicional de alfabetização, descrita por Coutinho, a dificuldade encontrada pelos surdos para a leitura e escrita do português. Um ensino baseado na fonética da língua portuguesa, no reconhecimento das letras pelo som, das construções silábicas à formação das palavras e, por fim, a frase; um ensino baseado na fonologia de uma língua oral-auditiva.

Conforme afirmamos anteriormente, o surdo não encontra na Libras um referencial que possa conduzi-lo à modalidade escrita da L2, o seu discurso vísuo-gestual ou vísuo-espacial é veiculado no tempo e no espaço sem um registro formal escrito e é este discurso gestual que molda a sua escrita.

Vygotsky em A pré-história da linguagem escrita (1998) afirma que,

> [...] diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial [...]. Não se ensina linguagem escrita à criança e sim a mecânica de ler o que está escrito [...]. Algo similar tem acontecido com o

> ensino de linguagem falada para surdos- mudos. A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta (VYGOTSKY, 1998, p.141).

Este comentário sobre o mecanismo do ensino da escrita foi feito por Vygotsky no início do século XX, período áureo do Oralismo ou Ouvintismo como sendo a perspectiva de ensino aprendizagem para surdos.

Afirma Vygotsky ser necessário um treinamento, uma mecânica para conduzir o aprendente a técnicas específicas para o desenvolvimento da escrita, visto que, a escrita não é uma linguagem natural da qual nos apropriamos sem maiores dificuldades apenas por estarmos expostos a ela. Estamos certos que para a sua apropriação alguns pressupostos são significativos: escrever implica conhecer o léxico da língua, conhecer a sintaxe enquanto organização sequencial dos signos, a semântica como construção de sentidos e, é preciso saber organizar as ideias no contexto, enfim, é poder se conduzir numa modelagem organizacional e cognitiva intermediadas pela língua. Quando Vygotsky se refere ao ensino, ao qual os surdos eram submetidos sendo conduzidos à reprodução mecânica da pronúncia, nos leva a crer que este era um ensino improdutivo e ineficiente, visto que, não contemplava a verdadeira construção linguística de um surdo.

Para melhor compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, façamos a seguinte suposição: o nosso sujeito surdo, jovem ou adulto foi alfabetizado em língua portuguesa pelos métodos convencionais de ensino, ou seja, o professor oralizando em sala, provavelmente, sem intérprete da língua de sinais, através de métodos de ensino direcionados à aprendizagem da gramática do português, e sem recursos adequados à sua compreensão; um ensino generalizado para ouvintes e surdos numa mesma sala da aula, onde o professor ao apresentar a palavra apresenta também a ideia do que ela representa, talvez, pelo uso de figuras/imagens, e ainda assim, de forma descontextualizada. Sem nada que o leve à compreender o conceito da palavra no contexto. Teria sido esta, então, a forma de aprendizado da gramática da língua portuguesa pelo surdo em algumas escolas.

Em Vygotsky (2010), podemos compreender o que afirmamos acima,

> As formas mais elevadas do intercâmbio humano só são possíveis porque o pensamento do homem reflete a atualidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças mesmo quando estas se encontram familiarizadas com as palavras necessárias a tal comunicação. Pode faltar o conceito adequado sem o qual não é possível uma compreensão total. Nos seus escritos pedagógicos, Tolstoy afirma que as crianças experimentam amiúde certas dificuldades para aprenderem uma palavra nova não pelo seu som, mas devido ao conceito a que a palavra se refere. Há quase sempre uma palavra disponível – quando o conceito se encontra maduro". (VYGOTSKY 2010, p.10).

Precisamos, então, partir para uma imprescindível discussão que diz respeito tanto a ouvintes como a surdos: letramento versus alfabetização para, a partir daí, entendermos que as limitações com a escrita permeiam o universo de muitos de nós.

A partir da citação, podemos afirmar que para uma pessoa surda chegar ao conceito de uma palavra, o que poderíamos identificar como alfabetização, não será preciso grandes recursos, entretanto, para que ela compreenda que uma palavra pode ter conceitos diferenciados no contexto, o que identificamos como letramento, é preciso que, antes, tenha passado por um processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa adequado às suas especificidades e a sua língua de sinais. É preciso que haja condições apropriadas para que o aluno seja conduzido às etapas do letramento em língua portuguesa intermediado pela Libras a fim de torná-lo, em princípio leitor e em seguida autor de textos nos padrões aproximados aos que a língua portuguesa exige, enfim, passar por um longo processo que não se esgota na educação básica.

Desde tenra idade a criança encontra-se mergulhada em um mundo de linguagem verbal e não verbal que a torna, de certa forma, letrada antes mesmo de alfabetizada. Fato facilmente comprovado no cotidiano das nossas famílias. A linguagem verbal está na mídia, nos marketings comerciais expostos nas ruas, nas inscrições das camisetas, nos biscoitos, nos chinelinhos e bolsinhas, no computador, nas placas de trânsito, na televisão, enfim, seja em casa, na rua, ou na escola são inúmeros os meios de inserção de uma criança no letramento. Seria esta uma primeira etapa do letramento para a criança reconhecendo a palavra e fazendo uso dela ainda que no ambiente familiar.

Todavia, registra-se em nível nacional um contraponto a essas facilidades de inserção no meio letrado e, aqui nos referimos aos jovens de um modo geral: os

registros dos programas de avaliação da aprendizagem do MEC comprovam os altos índices de reprovação e evasão dos nossos estudantes. Segundo Soares (2003, p.6) apesar de a população estar alfabetizada não domina as habilidades de leitura e de escrita necessárias a uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. O que vem ocorrendo é que, apesar de alfabetizadas em tempo adequado, as crianças e os jovens pouco sabem colocar em prática a palavra apreendida, isto por não saber fazer uso dela no contexto social da escrita.

Segundo Soares (2003 p. 11), é preciso que ambos os conceitos de Alfabetização como um "processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica" e Letramento como "desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita" (p. 13) estejam indissociáveis e que não se privilegie um em detrimento do outro para que não ocorram equívocos.

O aluno surdo passa pela etapa de alfabetização da L2 sem saber associar o uso da escrita às práticas sociais dessa língua, visto que, transita por dois sistemas linguísticos que diferem entre si, tanto na escrita quanto na fala.

Sobre estas questões Soares (2003) comenta:

> [...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças;
>
> [...] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2003, pág.16)

Aprender a técnica da escrita da L2 não tem sido um caminho fácil para o surdo trilhar, visto que, as condições de aprendizagem o levam a buscar, nos permitam dizer, quase que sozinho as etapas seguintes ao letramento inicial.

Durante nossa análise nos posicionamos por não julgar se o gênero Carta pessoal escolhido para a redação do vestibular, fonte da nossa pesquisa, estava correto

ou não, visto que, nos importam as singularidades na escrita de surdos e, porque acreditamos que a escolha desse gênero foi devido ao fato de parecer o mais apropriado para um surdo produzir, provavelmente, pelo fato de ser um dos que mais se aproximam da fala. Todavia, acreditamos que seja pertinente uma pequena discussão sobre o gênero Carta pessoal.

Quando se refere a gêneros textuais, Marcuschi (p. 38) afirma que "há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, por exemplo, as cartas íntimas e pessoais".

Kock e Elias (2010) fazem menção ao termo "competência metagenérica" para se referir à competência que acumulamos com as experiências sobre a diversidade de gêneros. As autoras comentam que ao longo da nossa existência todos nós construímos uma "competência metagenérica que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais [...]. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos" (KOCK E ELIAS, 2010, p. 54). São exemplos dessa competência as receitas culinárias, as manchetes de jornal ou revista, as tirinhas, as charges, as cartas, os bilhetes, etc..

Em Soares (2003), chegamos a uma conclusão quanto às condições das quais necessitamos para construir uma competência metagenérica. Soares (2003), comenta sobre a aquisição da escrita por adultos dizendo,

> O que aqui se diz sobre a aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização também se aplica a adultos; a diferença está, fundamentalmente, na natureza das experiências e práticas de leitura e escrita proporcionadas a estes, e na necessária adequação do material escrito envolvido nessas experiências e práticas. Convém, assim, destacar a necessidade de uma formação para o responsável pela aprendizagem inicial da escrita por adultos tão específica e complexa quanto é a formação para o responsável pela aprendizagem inicial da escrita por crianças. (SOARES, 2003, p.16).

Conforme vimos na citação, é de fundamental importância que haja uma adequação das práticas de leitura e escrita às necessidades do indivíduo/aluno e, imprescindível é formar os responsáveis por essas práticas nas condições de compreensão requeridas por um adulto ou criança. A aprendizagem da língua 2, escrita por jovens e adultos surdos, requer do educador/professor direcionamentos e condições especiais de ensino para que as etapas de letramento sejam superadas sem conflitos durante o processo e, principalmente, que sejam conduzidos pela língua de sinais.

Segundo Delgado que pesquisou crianças surdas na escola em fase de alfabetização,

> Na prática de sala de aula percebemos que são desenvolvidas atividades em que não é considerado o uso funcional e contextualizado da escrita – fatores que caracterizariam o letramento escolar – mas sim o uso restrito e fragmentado das palavras, tais como a cópia e o ditado a partir da datilologia (soletração, em língua de sinais), raramente organizados de tal maneira a compor enunciados espontâneos. (DELGADO, 2008).

Certamente, por não haver nas línguas de sinais uma escrita alfabética e, sim, uma escrita em sinais, as dificuldades dos surdos com a escrita da língua 2 são ressaltadas, e, são essas dificuldades que buscamos identificar nas produções escritas do nosso corpus como singulares aos surdos.

2.5. ATUAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Conforme abordamos anteriormente, são inúmeros os trabalhos voltados para o ensino-aprendizagem de surdos, especialmente, quanto à aquisição da língua portuguesa por crianças surdas.

Em nossas buscas encontramos sugestões que nos orientam quanto aos recursos mais adequados para o processo ensino-aprendizagem de português para surdos.

Em Ideias para ensinar português para alunos surdos, Quadros diz que

> Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado [...] este sistema toma sinais da língua de sinais e joga-os na estrutura do português. (QUADROS, 2006, p. 23).

Quadros (2006, p. 25) indica dois recursos "muito importantes a serem utilizados em sala de aula: o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais" e lista outros aspectos igualmente importantes a ser explorados no processo educacional das crianças: trabalhar com frases completas; com os personagens dos textos ou os sujeitos das frases; trabalhar os verbos que aparecem no registro; confeccionar brinquedos em sala; desenvolver com as crianças um projeto a partir das novidades trazidas para a aula; Todos esses aspectos listados são extremamente ricos

para que a criança compreenda o sistema linguístico da língua 2 através da língua de sinais.

> Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita. (QUADROS, 2006, p. 31).

A criança surda que recebe atenção educacional segundo as sugestões de Quadros chegará a um nível de compreensão da complexidade da L2 que poderá levá-la a ter consciência sobre o seu texto e o texto do outro, mas também, sobre leitura e escrita, ao longo de sua escolaridade. Todavia, nossas dúvidas estão voltadas para o surdo que não foi conduzido a ter essa consciência crítica. Consciência de que quando produzimos um texto o fazemos para o outro. Se o jovem ou adulto surdo não reconhece os níveis reais das interações comunicativas, ele não reconhecerá quem escreve, nem quem lê e, por isso, não atribuirá o verdadeiro significado à escrita alfabética.

Salles et al. (2004, p. 45-87) sugerem atividades com gêneros textuais que o professor de surdos deve abordar em sala de aula para melhor conduzi-los à produção escrita em língua portuguesa. Atividades que partem do conhecimento de mundo dos surdos para em seguida desenvolver atividades de escrita baseadas nos textos que são, primeiramente, historiados pelo professor.

Quadros e Cruz (2011) explicam a importância de se avaliar a linguagem tanto compreensiva como expressiva na criança surda,

> Fonoaudiólogos e demais profissionais que se ocupam em avaliar a linguagem na criança surda e em propor intervenções para os problemas identificados vão dispor de um instrumento que os auxiliará a identificar o desenvolvimento da linguagem na língua de sinais nessas crianças (QUADROS & CRUZ, 2011, p. 13).

É através da educação bilíngue, a mais defendida entre os estudiosos das línguas de sinais, que os surdos poderão compreender as diferenças e igualdades das línguas nas quais está imbricado enquanto sujeito imerso na comunidade dos ouvintes sendo parte da comunidade dos surdos.

Fernandes comenta sobre a educação bilíngue para surdos dizendo que,

> 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 referência daquele determinado código (FERNANDES, 2010, p. 22).

Sabemos que a leitura deve ser considerada como uma etapa fundamental para se chegar à produção da escrita. No caso do surdo, é imprescindível compreendermos a importância da língua de sinais como um instrumento fundamental no ensino de Português, ele como aprendiz da língua dos ouvintes, deve se situar primeiro no contexto da sua língua natural (L1) – Libras, com que faz a leitura de mundo, para em seguida fazer a leitura da palavra (FREIRE, 1994, p. 15) em língua portuguesa (L2). É a sua língua que lhe serve de substrato para uma melhor compreensão do mundo.

É inegável que o léxico da língua portuguesa para o surdo ainda se mostra confuso e, em certas situações não produz significação, a não ser quando contextualizado pela Libras. Lembrando que para o surdo a palavra escrita é sinal ou significante, no entanto, pode não ser signo; melhor explicando, se o sinal – significante não se apresentar contextualizado em Libras não remeterá a um significado e sem significado não há signo.

Se refletirmos que na sintaxe do português há toda uma riqueza de detalhes e diversidade de construções, tanto no eixo sintagmático como paradigmático, de subordinativas e coordenativas, na relação de regência de verbos e nomes, concordância verbal e nominal, além das figuras de linguagem e do entendimento do texto pelos tipos de pontuação, e tantos outros, perceberemos facilmente que tudo isto faz da língua portuguesa para o surdo um complexo e desconexo jogo de palavras, refletido numa equivocada leitura e escrita dos textos em português, atrelados também, a um equivocado uso da linguagem no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Durante muitos anos toda a educação escolar do surdo dependia das habilidades individuais do próprio surdo para desenvolver a fala em língua portuguesa, o que, salvo exceções, não acontecia satisfatoriamente e o resultado dessa educação que subordinava o aprendizado do currículo escolar ao desenvolvimento da oralização foi uma legião de surdos semi-analfabetos ou, conforme uma nomenclatura politicamente correta, analfabetos funcionais, com enormes dificuldades de compreensão e interpretação de

uma sentença em língua portuguesa. Através das metodologias de ensino tradicionais não foi oportunizado aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas. Na verdade não se considerou nesse processo a possibilidade diferenciada de suas construções linguísticas estarem baseadas em processos essencialmente visuais e não orais-auditivos. A limitação auditiva os impede de apropriarem-se de forma natural da estrutura gramatical da língua portuguesa.

Faria (2004) sobre o uso da linguagem diz:

> Precisamos ressaltar esse uso da linguagem, criando oportunidades para um exercício freqüente dessa capacidade que todos nós temos. Naturalmente as crianças não se desenvolvem da mesma forma, no mesmo ritmo ou com os mesmos materiais, nas mesmas circunstâncias. [...] Com a expansão da experiência comunicativa e, dependendo da qualidade das trocas sociais, vão surgindo, num longo processo, níveis crescentes de uso da linguagem revelados através da escolha adequada dos enunciados, com suas estratégias. (FARIA, 2004, p. 174)

A troca de experiência implica na troca comunicativa para a qual a língua é essencial. Essas trocas sociais mencionadas por Faria são bem identificadas entre as crianças surdas que alcançam um desenvolvimento crescente da fala/gestual pelas práticas de uso da língua.

Em Quadros (2006, p. 25), Salles et al. (2004, p. 45-87), Quadros e Cruz (2011), encontramos várias sugestões de atividades de sala de aula para a melhoria das produções escritas dos surdos, todas bastante significativas para o desenvolvimento da compreensão e interpretação de textos. Os educadores de crianças surdas que nelas se basearem, certamente, alcançarão melhores condições na escrita dessas crianças. Provavelmente, se estas sugestões e outras forem aplicadas aos jovens e adultos que se encontram, hoje, inseridos no ensino regular médio e/ou técnico, ou nas graduações das universidades públicas ou privadas, os conduzirão a uma melhor condição de leitura e escrita em língua portuguesa.

III METODOLOGIA

Segundo descrito na Introdução deste trabalho, os dados coletados para esta pesquisa foram cedidos pela Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE, para fins de pesquisa ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita – LAFE da UFPB. São doze produções textuais escritas por candidatos surdos para ingresso no ano letivo 2010.1 no curso Letras Libras de modalidade Educação a Distância da UFPB VIRTUAL.

Os nomes próprios que aparecem em alguns textos sejam eles dos autores, de cidades ou outros são todos fictícios, foram substituídos para resguardar a identidade dos autores.

Um dos requisitos das provas de Português dos vestibulares são as redações. Pavani e Köche sobre a redação de vestibular afirmam que:

> A redação de vestibular é um gênero discursivo que está presente na vida dos vestibulandos, caracterizando-se por desempenhar uma determinada função social, pois o candidato à vaga é solicitado a fazer uma prova avaliativa que inclui uma redação. Através da redação, ele precisa convencer a banca do seu ponto de vista, por meio de argumentos (PAVANI; KÖCHE, 2006).

Neste vestibular o gênero textual exigido foi a Carta Pessoal. O conceito do gênero textual Carta foi dado na prova. Para o contexto da produção, após a leitura de um texto motivador no gênero crônica[6] foi solicitado ao candidato a redação de uma carta pessoal na qual o redator deveria endereçá-la a um amigo após narrar uma situação engraçada, real ou ficcional. A citação abaixo é o enunciado da prova no qual ficam expressas as condições para a produção textual dos candidatos:

> No texto, o narrador relata situações em que *"O riso muitas vezes não tem um porquê"* (linha 23). Há, no entanto, outras situações em que o riso tem a sua razão de ser. Você, certamente, já presenciou ou viveu uma dessas cenas e gostaria de contá-la a alguém. Para isso, redija uma carta endereçada a um amigo, narrando essa cena com criatividade. Para produzir seu texto, considere as seguintes orientações:
>
> - Siga a estrutura padrão de uma carta;

[6] Cf.: anexo A

- Redija seu texto com, no mínimo, 20 linhas, e, no máximo, 25;
- Use uma linguagem adequada ao gênero proposto;
- Assine sua carta usando um pseudônimo.

(Prova do vestibular – 2010 – COPERVE – Anexo A)

São estes os critérios de 1ª ordem elencados pela Coperve – Comissão Permanente de Vestibular para a redação dos candidatos, nos quais nos baseamos para a análise do corpus. Além destes, selecionamos os critérios aos quais denominamos de 2ª ordem por se tratarem daqueles que nos chamam mais atenção nas produções escritas de um autor surdo:

Como critérios de 2ª ordem optamos por:

- Estágios de interlíngua (IL);
- Elementos de coesão sequencial ou sequenciação;
- Sentido e Coerência;
- Conhecimento de mundo;
- Estrutura segmental das palavras;
- Estrutura sintática.

Os elementos essenciais em uma carta pessoal são: Local, data, vocativo, as informações, o fecho, o nome do remetente, e o estilo da linguagem – informal.

Apesar do fácil acesso à rede mundial de comunicação, a carta permanece um meio de correspondência bastante utilizada, seja em situações informais – carta para parentes e amigos ou em situações formais – carta de apresentação a uma empresa, de uma empresa para seus clientes, entre outras.

Salientamos que as redações ou cartas foram escritas por vestibulandos com variação de idade, sexo, profissão e naturalidade, todos com o Ensino Médio completo, oriundos tanto de escolas públicas como privadas, e que todos os textos analisados foram produzidos por surdos ou deficientes auditivos.

Quanto ao nível de surdez dos candidatos pode variar entre leve, moderada, profunda e DA (deficiente auditivo), fatores que pouco interferem na produção textual dos candidatos. É possível que alguns tenham recebido o apoio de um intérprete na escola e que outros não. Os candidatos são de uma faixa etária que varia entre 16 e 35 anos de idade.

Por singularidades na produção textual do surdo, entendemos que são construções linguísticas que identificamos, apenas, nos usuários naturais da Língua Brasileira de Sinais.

Para a análise dos textos procedemos da seguinte maneira: em princípio vale esclarecer que a delimitação em 12 produções do gênero Carta pessoal foi suficiente para investigar o fenômeno pretendido no estudo. Transcrevemos as 12 produções textuais dos vestibulandos surdos, em seguida fizemos hipóteses das traduções por acreditarmos que a intenção real do autor com surdez só é possível identificar na conversação, ou seja, na sinalização/gestualidade. Em todas as traduções tentamos interferir o mínimo possível ao intercalar itens lexicais da língua portuguesa no texto do(a) autor(a) surdo(a), com o intuito de respeitar a ideia central de seus autores.

Esclarecemos que o que nos encorajou a realizar as hipóteses das traduções dos textos dos vestibulandos surdos foi a proficiência em Libras como L2, adquirida tanto oficialmente pela certificação do Prolibras-MEC, como pelos 15 anos de experiência que acumulamos como tradutora /intérprete da mesma.

Enumeramos cada linha das redações para melhor identificar as singularidades nas análises e, nas traduções sublinhamos a palavra que alteramos e identificamos como um desvio à regra. Analisamos e traduzimos texto a texto para, então, apresentarmos os resultados das singularidades identificadas e pretendidas neste estudo.

A seguir definimos os critérios de 2ª ordem. Os grifos são nossos.

- **Estágios de interlíngua** – doravante IL, Selinker (1972) define por estados de língua intermediários na aprendizagem de uma segunda língua, onde "o aprendiz desenvolve sistemas de língua especiais que reúnem traços, tanto da língua base (língua materna), quanto da língua meta (segunda língua), além de mostrar

marcas linguísticas características" (apud BROCHADO, 2003, p.35). Os estágios de interlíngua variam numa escala de 1 a 3:

- IL1 – predomínio de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2);
- IL2 – intensa mescla das duas línguas;
- IL3 – predomínio da gramática da LP em todos os níveis, principalmente, o sintático.

> A interlíngua se caracteriza pela interferência da língua materna. Formas da língua materna inevitavelmente aparecem no linguajar usado pelo aprendiz. A ocorrência e a persistência de interlíngua é significativamente maior em adultos do que em crianças. De acordo com Harpaz, aquele que aprende uma segunda língua, além de ter que executar seqüências de operações mentais (estruturar a idéia) e motoras (articular sons) novas, precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna. As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo por isso muito difíceis de serem evitadas. Por esta razão, adultos aprendizes de línguas estrangeiras acham muito difícil não cair nas formas da língua materna, tanto nas operações motoras de pronúncia quanto nas operações mentais de estruturação das idéias em frases. Para uma criança, este problema é muito menor porque seus hábitos lingüísticos não se encontram tão desenvolvidos e enraizados. (SCHÜTZ, <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em 16 de abril de 2011).

- **Elementos de coesão sequencial** ou **sequenciação** diz "respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir" (KOCK e TRAVAGLIA, 1997, p. 49). Antunes (2005, p. 125) comenta "que o procedimento da aproximação semântica entre as palavras representa o recurso mais presente em todo gênero de texto [...]". "É previsível, portanto, que nenhuma palavra esteja inteiramente solta, não vinculada a nenhuma outra, próxima ou distante." (Ibid.:).

1. Sobre **sentido e coerência** de um texto levamos em consideração o que nos diz Koch,

> O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCK, 2002, p. 17).

E ainda, “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito” e “na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental do autor) [...]” (KOCH, 2002, p.16).

Em Antunes (2005, p. 125) “todo o texto é marcado pela unidade de tema – essa é uma das condições de sua coerência –, é natural esperar que haja também uma convergência das palavras quanto ao sentido que expressão e se crie, assim, uma verdadeira rede de relações”.

- Por **conhecimento de mundo** ou prévio, Kock e Travaglia (1997, p. 60) afirmam que é o conhecimento que armazenamos na memória a partir das experiências pessoais, é impossível que duas pessoas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo.

Antunes (2005, p. 137) afirma que “o chamado conhecimento de mundo, é um princípio organizador dos conceitos e constitui uma base bastante significativa para muitas das associações que se fazem relevantes em um texto”.

- Cagliari (2002) comenta sobre a modificação da **estrutura segmental** das palavras

> Alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, **acréscimo** e **inversão** de letras. Não têm apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de *m* e *n*, *v* e *f* nas palavras. (CAGLIARI, 2002, p. 142).

- Quanto à **estrutura sintática**, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 135), “a língua de sinais brasileira apresenta certa flexibilidade na ordem das palavras [...]; as pesquisas concluem que a sua ordem básica é SVO”.

São estes os critérios que nos levaram a identificar as singularidades pretendidas na escrita de surdos.

IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISE DO CORPUS

As redações 1, 5, 7, 9, 12 apresentam o símbolo **(?)** significando que a palavra não foi identificada no texto original.

Enfatizamos que o nível de escolaridade dos autores surdos aqui analisados é de oito anos de educação básica, portanto, concluintes do Ensino Médio.

REDAÇÃO 1
1 Sr Presente Luiz Inácio Lula da Silva sou trabalhou da Escola de audiocomunicação **2** de Campina Grande, Colégio movita mas trabalhando muito em manhã, tarde, noite **3** não (?) 12 hs por dia chegar a casa vê pouco minha família depois pegar matéria de **4** bolsa par leva estudar todo dias. **5** Petrobras tem muito Estados do Brasil das para vende outro país ganhar **6** dinheiro precisar o povo trabalhar, escola, saúde, policia, salários, etc... melhor do **7**Brasil. **8** Cadê vocês vêm o povo do Brasil pobre outro país rico. Desculpado: Presente, **9** senador, deputador, governador, prefeitura, vereador todos precisar ajudar do Brasil **10** melhor igual outro país. **11** Fazer cópia igual outro país: escola especial, saúde, trabalhar, etc...
HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 1
Sr. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sou trabalhador da Escola de audiocomunicação de Campina Grande, Colégio Motiva, mas estou trabalhando muito

pela manhã, tarde, à noite não trabalho. Às 12 h do dia chego em casa vejo um pouco minha família depois pego o material na bolsa para levar para estudar todos os dias. Tem Petrobras em muito Estados do Brasil dá para vender a outros países para *ganhar dinheiro. O povo precisa trabalhar, precisa de escola, saúde, polícia, salários, etc... de um Brasil melhor. Cadê vocês que vêem o povo do Brasil pobres e nos outros países ricos. Desculpe, Presidente, senador, deputado, governador, prefeito, vereador todos vocês precisam ajudar o Brasil a ser melhor, igual(como) aos(os) outros países. Façam igual(como) aos(os) outros países: escola especial, saúde, trabalho, etc...*

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE:

Critérios de 1ª ordem:

1. Estrutura padrão de uma carta;
2. Redação com, no mínimo, 20 linhas, e, no máximo, 25;
3. Linguagem adequada ao gênero proposto;
4. Assinatura usando um pseudônimo.
5. Elementos de coesão sequencial ou sequenciação;
6. Sentido e Coerência;

Critérios de 2ª ordem:

7. Estágios de interlíngua (IL);
8. Conhecimento de mundo;
9. Estrutura segmental das palavras;
10. Estrutura sintática da frase.

REDAÇÃO 1

Critérios de 1ª ordem:

1. O conteúdo deste texto está mais próximo de uma carta formal, no entanto apresenta marcas da informalidade interativa.
2. O autor não completa o total mínimo de linhas escritas exigido para a produção;
3. A linguagem utilizada pelo autor apresenta-se de certo modo formal pelo pronome de tratamento que introduz o texto;
4. O autor não assina seu texto.
5. Levando em consideração que elementos de coesão são palavras do mesmo campo semântico que produzem as ligações sequenciais, neste texto, identificamos as preposições "de" e "da" colocadas adequadamente, com exceção: "de bolsa" e "ajudar do"; "chegar a casa" e, ainda, uma referência anafórica: "todos".
6. Quanto ao critério coerência afirmamos que apesar de essas palavras citadas acima apresentarem-se numa ordem sintática inadequadas é possível percebermos que há uma ordem crescente e lógica da intenção do autor.

Critérios de 2ª ordem:

7. Estágios da interlíngua: Neste texto predomina a IL 2 pois apresenta intensa mescla das duas línguas.

   Aspectos da IL 1: "trabalhando muito em manhã, tarde, noite não", "melhor igual", "fazer cópia igual outro país"; "chegar a casa"

   Aspectos da IL 3: Itens lexical com ortografia adequada, sinais de pontuação, acentos gráficos, "cadê vocês"; "sou"; "vê";
8. Identificamos como conhecimento de mundo o fato de o autor mostra-se conhecedor dos deveres de um presidente, da hierarquia da classe política nacional e dos problemas de ordem sócio-econômica do país;
9. A estrutura sequencial das palavras "movita" e "par" linhas 2 e 4 para se referir a MOTIVA, o nome de uma escola, e PARA, respectivamente;
10. A Estrutura sintática predominante é SVO.

REDAÇÃO 2

1 João Pessoa, 18 de outubro de 2009.

2 Minha querida,

3 Queria muito conhecer a você, mas eu vi que você está sozinha parece está 4triste. Eu queria muito ser sua amiga, pode?

5 Eu não gosto quando você ficar sozinha que sem junto com amigas.

6 Eu queria muito sair junto com você para passear, brincar, viajar, conversar, etc. **7** Quero que você ficar feliz muito.

8 Um dia que quero ver a você sorria pra mim. Acho que o seu sorriso é linda.

9 Aline, se você tem um problema que pode contar comigo, eu ajudo.

10 Então você me chamar ou ligar que a gente se combinar,ta bom! Beijo da sua **11** amiga!

12 Ana Maria.

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 2

João Pessoa, 18 de outubro de 2009.

Minha querida,

Queria muito conhecer você, mas eu vi que você está sozinha e parece estar triste. Eu queria muito ser sua amiga, posso?Eu não gosto quando você fica sozinha sem estar

junto com amigas. Eu queria muito sair junto com você para passear, brincar, viajar, conversar, etc. Quero que você fique muito feliz. Quero um dia ver você sorrir pra mim. Acho que o seu sorriso é lindo. Ana, se você tem um problema pode contar comigo, eu ajudo. Então você me chama ou liga que a gente combina,tá bom? Beijo da sua amiga!

Ana Maria.

REDAÇÃO 2

Critérios de 1ª ordem:

1. Carta pessoal com estrutura padrão adequada;
2. A redação não alcança o mínimo exigido de linhas escritas;
3. A linguagem está adequada ao gênero carta pessoal;
4. A autora assina o texto (pseudônimo).
5. Elementos de coesão sequencial: as elipses são adequadas, a pronominalização na maioria dos casos está adequada, exceto pelos usos do QUE nas linhas 5 e 8; pequenos problemas com a colocação de artigos e preposições e com a concordância em "[...] seu sorriso é linda" na qual faz uma analogia para concordar com "amiga";
6. A coerência do texto está no desejo da autora em ajudar a amiga.

Critérios de 2ª ordem:

7. Prevalece o estágio de interlíngua 3, com uma pequena amostra da L1: "ficar feliz muito"; "[...] sem junto com"; "que sem junto"; "sair junto com".
   A autora demonstra bastante contato com a L2 nos usos adequados dos verbos quanto ao tempo e pessoa "Queria, conhecer, vi, está, parece" (linha 3); "queria, ser" (linha 4); "gosto" (linha 5); todos os verbos da linha 6; "quero ver, Acho, é" (linha 8); todos os verbos da linha 9;
8. Há um conhecimento prévio da autora quanto ao gênero carta pessoal e aos itens exigidos para este gênero, a pontuação e os parágrafos estão adequados e as

flexões dos verbos ser e estar, a autora apresenta conhecimento quanto aos itens exigidos para a produção deste texto.

9. Todas as palavras estão segmentadas corretamente.
10. A estrutura sintática deste texto é SVO.

REDAÇÃO 3
1 TÍTULO: "Educação Inclusiva" **2** A educação inclusiva esta assegurada pela lei de acessibilidade de númeira **3** 5.296/2004. **4** A educação inclusiva é muito importante para, a surdo porque antes a maioria **5** das surda não sabiam e ler escrever. **6** A lei 10.436 sencionados na dia 24 de Abril de 2002 e lei federal da língua **7** Brasileira de Sinais – LIBRAS. **8** A aluna surdo tem direito de interprete ou de professor bilingua. **9** A escola e um direito legal de todos os alunos. **10** Todo ser humano e capaz de desenvolver a telectualidade
HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 3
TÍTULO: Educação Inclusiva *A educação inclusiva está assegurada pela lei de acessibilidade de número 5.296/2004. A educação inclusiva é muito importante para o surdo porque antes a maioria dos surdos não sabiam ler e escrever. A lei 10.436 sancionadas no dia 24 de Abril de 2002*

é a lei federal da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. O aluno surdo tem direito a interprete ou professor bilingue. A escola é um direito legal de todos os alunos.Todo ser humano é capaz de desenvolver a intelectualidade.

REDAÇÃO 3

Critérios de 1ª ordem:

1. A estrutura deste texto não corresponde ao padrão exigido e sim, a um texto expositivo/argumentativo;
2. A redação não alcança o mínimo exigido de linhas escritas;
3. A linguagem não corresponde ao gênero carta pessoal;
4. O autor não assina o texto;
5. Elementos de coesão sequencial – A presença dos artigos e preposições no texto nos remete a Antunes (2005) e leva-nos a crer que o uso adequado dos termos é devido a aproximação do campo semântico entre os mesmos.
6. A coerência do texto não é afetada porque são poucas as inversões identificadas no uso dos conectivos, fator que não interfere no sentido geral do texto. Entretanto, a maioria das palavras não estão acentuadas corretamente, uma evidência de que o(a) autor(a) surdo(a) encontra-se em fase de letramento da L2. Com poucas transgressões de concordância nominal "a surdo" (linha 4); "a maioria das surda" (linha 6); "A aluna surdo" (linha 8), "professor bilingua" (linha 10). Isto nos faz crer que o(a) autor(a) surdo(a) seja do gênero feminino por ter feito analogias com o artigo "a" nesses exemplos apresentados. As concordâncias verbais não apresentam irregularidades.

Critérios de 2ª ordem:

7. Prevalece o estágio de Interlíngua 3: Conhecimento de léxicos específicos da língua portuguesa: sancionada, intelectualidade e bilingue, e, da sigla LIBRAS; Na linha 4 "A educação inclusiva é muito importante [...]" o(a) autor(a) faz a flexão adequada do verbo ser; Porém, há evidências, mesmo em menor número

da IL 1 nas inversões sequenciais das palavras “númeira” (linha 2); “sencionados” (linha 6); “bilingua” (linha 8), “telectualidade” (linha 10).

8. O conhecimento de mundo deste autor está em expor e argumentar com o seu interlocutor sobre os direitos da comunidade surda e na sinonímia em “Todo ser humano e capaz de desenvolver a telectualidade” (linha 10), provavelmente, fazendo referência aos deficientes de uma forma geral (surdo, cegos e outros); da mesma forma em “A escola e um direito legal de todos os alunos” (linha 9). O autor demonstra conhecimento sobre as leis de amparo aos surdos no último parágrafo, deixando evidente sua opinião para o avaliador do seu texto “Todo ser humano e capaz de desenvolver a telectualidade”, acreditamos que esta foi uma tentativa de mostrar sua capacidade apesar das falhas na redação. Há conhecimento das regras gramaticais adquiridas na escola.

9. Quanto à estrutura segmental das palavras é bastante comum o autor surdo fazer inversões na ortografia de certas palavras. Aqui identificamos: “númeira” (linha 2); “sencionados” (linha 6); “bilingua” (linha 8), “telectualidade” (linha 10). Na maioria das palavras os acentos estão inadequados. A palavra “númeira” foi acentuada pelo fato do autor ter conhecimento dessa palavra com acento como sendo ‘número’, apesar de grafá-la com inversão de letras.

10. Todo o texto encontra-se na estrutura SVO.

REDAÇÃO 4

1 Que saudade na minha família!

2 Como ta ai? To morrendo de saudade na minha família. Querendo ver minha família.
3 Outro dia vou visitar na sua cidade e conhecer novo família.

4 Mil beijos pra você!!!

5 By Thiago Pereira

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 4

Que saudade da minha família!

Como está aí? Estou morrendo de saudade da minha família. Estou querendo ver minha família.

Outro dia vou visitar a sua cidade e conhecer os novo(s) integrantes da família.

Mil beijos prá você!!!

By Thiago Pereira

REDAÇÃO 4

Critérios de 1ª ordem:

1. A estrutura deste texto não corresponde ao padrão exigido. O(A) autor(a) confunde carta com bilhete, acreditamos que o autor desconhece o gênero exigido. Os parágrafos estão inadequados, mas o texto contém título, despedida ou saudação e assinatura e, um parágrafo único iniciado com uma pergunta.
2. A redação não alcança o mínimo exigido de linhas escritas;
3. A linguagem corresponde ao gênero carta pessoal, o autor faz um bilhete para alguém íntimo.
4. O(A) autor(a) assina o texto.
5. Elementos de coesão sequencial – Um pequeno desvio à regra no uso das preposições não interfere no sentido do texto, pois, conforme vimos em Antunes (2005) há uma permanência do campo semântico entre as demais palavras do texto. O tema família, dado pelo autor, permanece estabelecido como fim numa sequência temporal (ANTUNES, 2005, p.149) lógica. Portanto, a coesão não está apenas vinculada aos advérbios, preposições ou conjunções.

6. A coerência do texto não é afetada porque são poucas as inversões identificadas. Há coerência no contexto de sua necessidade em visitar a família e em conhecer alguém novo na família. O autor tem familiaridade com a língua inglesa ao se despedir com um "By", termo bastante usual, principalmente em chats, MSN, Orkut, e outros tipos de mensagens de texto tanto para surdos como para ouvintes.

Critérios de 2ª ordem:

7. A maior parte do texto encontra-se na Interlíngua 3, principalmente quanto às locuções verbais: "To morrendo", "Querendo ver", "vou visitar"; e na redução de "ta" ao invés de "está" (linha 1);
8. Consideramos que há conhecimento prévio do(a) autor(a) quanto ao uso do plural da palavra que segue o numeral "mil", ou seja, "beijos" (linha 4) e o léxico do Inglês "By", como as demais palavras escritas e acentuadas corretamente. A despedida e a assinatura foram posicionadas demonstrando que o autor surdo está familiarizado com essa localização, à direita e abaixo do corpo do texto.
9. Todas as palavras estão com a estrutura segmental adequada;
10. Estrutura sintática: Todos os casos em SVO;

REDAÇÃO 5
1 O em: País Brasil no ano 2010 aonda: Rio de Janeiro mesmo um do **2** congresso teve de adiado devido o um acesso coletivo de riso dos senhores **3** muitas pessoas Brasil vai vou ano 2010 Brasil bom só cruso agora só televisão. **4** Lembro-me de de quando fui escado por uma emissora de radio gosto **5** brinca jogo Brasil muitos bonitas mulher tabem homem gosto feliz jogo etc.

6 O riso muitas vezes não tem um porque. Vem, simplesmente, outro do **7** bonita (?) passar todos fotos etc.

8 Em: País muitos todos fotos saiu passare em: Rio de Janeiro linda etc.

9 Em: Pais muitos feliz (?) copa vai vou Brasil ano 2010.

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 5

No Brasil no ano 2010 no Rio de Janeiro mesmo um congresso teve de ser adiado devido a um acesso coletivo de riso dos senhores.

Muitas pessoas no *Brasil vão e eu vou, no ano 2010 ver o Brasil, que bom agora (?) só pela televisão.*

Lembro-me de quando fui escalado por uma emissora de radio, eu gosto de brincar . No jogo Brasil tem muitas mulheres bonitas também homens. Gosto de ser feliz, jogo etc. O riso muitas vezes não tem um porque. Vem, simplesmente, outra coisa bonita (?) passar fotos de tudo etc.

No País tenho muitas fotos de tudo quando saí para passear no Rio de Janeiro que é lindo etc.

No País muitos ficarão felizes na copa vai ou vou ver o Brasil no ano 2010.

REDAÇÃO 5

Critérios de 1ª ordem:

1. A estrutura padrão não corresponde a uma carta pessoal o autor tenta se aproximar do tema exigido;
2. A Redação não corresponde ao mínimo de 20 linhas exigido;
3. A Linguagem adotada é informal;
4. O texto não foi assinado;

5. Elementos de coesão sequencial ou sequenciação – há um comprometimento do texto no uso das preposições “em” e articulação das palavras (linhas 3, 5, 7, 8 e 9) com frases soltas, o que compromete a coerência;

6. Sentido e Coerência – Este pode ser considerado um não texto, pois o autor foge ao tema mesclando partes do texto original, fragmentos, (linhas 1, 2, 4 e 6), com um hipotético passeio feito ao Rio de Janeiro, o que confunde o interlocutor. Não há uma continuidade de ideias com quebras da sequência temporal e textual, Antunes (2005), o que concorre para um não estabelecimento da coerência;

Critérios de 2ª ordem:

7. Quanto aos estágios de interlíngua com exceção das partes copiadas do texto original da prova do vestibular o autor apresenta fortes traços de IL 1 (linhas 3, 5, 7, 8 e 9);

8. Como conhecimento prévio, o autor demonstra compreender que o uso da preposição “em” (linhas 1, 8 e 9) remete a lugar. O autor desconhece o gênero carta e mescla sua redação com cópias de partes do texto original onde aparece o tema exigido[7], ou seja, o riso;

9. Estrutura segmental das palavras: “aonda”, “cruso”, “escado”, “passare”, “tabem”. Optamos por não traduzir o termo “cruso” por não identificar a que palavra se refere. “O em:”, “aonda:”, “Em:”, supomos que em algum momento escolar o aluno viu ou percebeu que após os dois pontos seguia-se uma explicação e assim ele o fez.

10. Estrutura sintática da frase: devido ao texto encontrar-se mesclado com fragmentos do texto original não conseguimos depreender a estrutura.

[7] Ver o texto original no Anexo A

REDAÇÃO 6

1 “Escola não quero inclusão”

2 Importante criança dentro a sala só por isso professora a Libras as aulas
3 aprender e crescer primeira Libras depois. O tempo palavra português os todos
4 surd@ entender, também as aulas surd@ querem só próprio escola surd@, nós
5 tod@ não querem escola inclusão ouvintes, cegos, outros muito confusão por
6 que nós tod@ não entender interprete dois também professora falar sempre
7 perder não conseguir português por isso errado Brasília mandar MEC lá não
8 expressão entender problema confusão surd@ tem magoa as muita difícil as
9 cadas tem triste, perder como futuro não tempo conseguir vestibular muito
10 difícil perder vida, eu quero ótimo vida melhor só escola sempre nós tod@
11 surd@, professora saber LIBRAS maravilhosa EDAC.

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 6

“Escola: não quero inclusão!”

É importante a criança dentro da sala só. Por isso, a professora deve aprender a Libras para dar as aulas para crescer primeiro em Libras, depois, com o tempo, a palavra em português, assim, todos surd@ vão entender, também, surd@ querem as aulas sozinhos na própria escola de surd@, nós tod@ não queremos escola de inclusão ouvintes, cegos, outros, há muita confusão porque nós tod@ não nos entendemos dois interpretes e também a professora falando sempre perco, não consigo entender português por isso erro. Brasília manda lá noMEC. Não entende a expressão, causa problema e confusão, o surd@ sente-se magoado, é muito difícil cada um está triste, perde, no futuro não tem tempo para conseguir. O vestibular é muito difícil perdemos a vida, eu quero ser ótimo ter uma vida melhor, uma escola para sempre só nossa. A escola EDAC é maravilhosa tod@ são surd@, e a professora sabe LIBRAS.

REDAÇÃO 6

Critérios de 1ª ordem:

1. O texto é produzido numa estrutura do gênero Manifesto e não corresponde ao gênero Carta pessoal;

2. A redação não corresponde ao mínimo de 20 linhas;

3. A Linguagem está adequada ao gênero proposto;

4. O autor não assina seu texto;

5. Quanto aos elementos de coesão sequencial, vimos neste texto que há uma permanência no campo semântico entre as palavras, segundo Antunes (2005, p.149) que permite a sequenciação temporal e textual. O tema escola inclusiva é desenvolvido pelo autor numa ordem crescente e lógica. Portanto, a coesão deste texto não está apenas vinculada aos advérbios, preposições ou conjunções;

6. Devido ao campo semântico o texto não perde o sentido, apesar dos truncamentos. Há uma ordem inteligível de fatos e anseios do autor. É um texto argumentativo onde há intenção do autor em mostrar sua insatisfação com a inclusão imposta pelo MEC, visto que, no seu entendimento, parece ser uma perda de tempo, coisa que não é mais possível acontecer;

Critérios de 2ª ordem:

7. Estágios de interlíngua (IL) – Predomina IL1: todo o texto é caracterizado em Libras sinalizada, inclusive ao colocar as "aspas" no título. Em Libras as aspas significam título ou introdução de um assunto. Aspectos da IL2: "não quero" "nós tod@ não querem".

8. Como conhecimento prévio o uso da letra maiúscula no início do substantivo próprio Brasília, Libras e a abreviatura da escola em que estudou, EDAC, demonstram que são conhecimentos adquiridos na atividade escolar;

9. Estrutura segmental das palavras: no termo "as cadas" o autor tentou pluralizar com o intuito de dizer 'cada um'. Ao sinalizar esta palavra o fazemos como se

quiséssemos dar um sentido de plural, visto que, sempre direcionamos o olhar juntamente com o sinal de "cada um" para as pessoas do contexto conversacional.

10. A Estrutura sintática das frases em alguns casos SVO outros VSO.

REDAÇÃO 7
1 Olá! Meu nome é José, tenho 23 anos, moro em Guarabira PB... **2** Sou ator (Artes) **3** Eu quero muitro e muito sonho é ator e famoso que me mostre na mundo é 4surdo especial, lutar outra... **5** Em: Artes. **6** Dentidade vida que coisa importante, me ofição tem surdo é (?) vida, lutar e **7** outro...lá escola em surdo – muda sala aula muito gente que assim (?) importante e **8** idéia é querendo famoso ou nada pro também dessa pessoa (?) da ideia que gostando **9** melhor com mostrando no mundo famoso surdo (a). Já muito novo bonito arte é **10** surdo com povo lutando é especial agia em João Pessoa de Brasil! **11** Tenho muito sentido que bom artes historia e cultura, moda alimenta pesoa, **12** brincar, outro...É importante ai especial e amo SURDOS (As).
HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 7
Olá! Meu nome é José, tenho 23 anos, moro em Guarabira PB... *Sou ator (Artes)* *Eu quero <u>muito</u> e sonho muito <u>ser um</u> ator famoso. <u>Mostrar ao</u> mundo que <u>sou</u>*

surdo, especial, que luto, outra (coisa)...

Em Artes.

Identidade que coisa importante para a vida, minha profissão, sou surdo tenho vida, luto e outra coisa...lá na escola de surdo – a sala aula tem muita gente, assim tive uma importante idéia, quero ser famoso ou nada, porque também se uma dessas pessoas gostar da ideia vai ser melhor se mostrar ao mundo, o surdo(a) fica famoso. Já muito novo achava bonito ser artista e surdo lutando com o povo, agindo como especial em João Pessoa, no Brasil!

Sinto que é muito bom artes, história e cultura, moda, alimentar as pessoas, brincar, outra (coisa)...É importante ser especial e amar os SURDOS (As).

REDAÇÃO 7

Critérios de 1ª ordem:

1. O texto se aproxima ao de uma carta com apresentação pessoal;
2. A Redação não completa o mínimo de 20 linhas;
3. A Linguagem está adequada ao gênero proposto;
4. Não há assinatura ao término do texto, mas no início se apresenta usando um pseudônimo;
5. Neste texto há maiores dificuldades no uso das palavras de um mesmo campo semântico como as preposições, substantivos, verbos e as relações de concordância entre esses elementos;
6. O texto é confuso, desconexo, mas de uma forma geral é possível depreender que se trata de um desejo do autor em ser ator para representar sua comunidade surda enquanto pessoa especial, apesar dos truncamentos por causa do campo semântico;

Critérios de 2ª ordem:

7. Predomina a influência da Interlíngua 1:
   IL1: "outro..." é bastante comum o uso do sinal *outro* em Libras com o intuito de dar continuidade ao raciocínio do que estava sendo dito; todas as elipses são características do usuário da Libras;
   IL2: O uso do pronome relativo QUE não é comum na Libras, mas é usado como pronome interrogativo. O seu uso neste texto demonstra que o autor conhece o item, mas não seu uso e função como pronome relativo;
8. Quando o autor usa as reticências, sabe que há algo a mais a ser dito demonstrando ter conhecimento prévio dessa pontuação, assim como nas linhas 9 "surdo (a)" e 12 "SURDOS (As)" para se referir ao gênero feminino, uso incomum em se tratando de escritores surdos; o autor do texto também demonstra ter noção dos critérios de uma redação, quando inicia o texto com um parágrafo, um outro para tecer comentários e, um último parágrafo para o desfecho. São noções de um conhecimento adquirido na escola. As interrogações e as falta das vírgulas deve-se a interferência da Libras na escrita.
9. Estrutura segmental das palavras: "dentidade", "ofição", "ai", "pesoa", "muitro" como aspectos do letramento inicial na L2 com interferência da L1 na escrita;
10. Estrutura sintática da frase: prevalece a estrutura em SVO;

REDAÇÃO 8
1 Carta é um precisam dar carta municipal lutar para pessoa falar também **2** municipal lutar de bom mas unido faltar cidade, rua, rio tem suja muitas pior. Porque **3**importante que problemação educação pessoa se cuidado rua limpa importante pessoa **4**tendo fala lagoa sua muito também homem cair morte água de lagoa tam precisar **5** homem trabalho limpa construção novo lagoa água limpa e bonita também **6** construção coisar lugar trabalho lutar melhor organizador é desenvolver crescimento **7** de Brasil.

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 8
Carta, é preciso dar uma carta ao município (ou prefeito) para lutar pelas pessoas. Falar também ao município(ou prefeito) que lutar é bom mas falta unir cidade, rua, rio, têm muitas sujeiras e muitas coisas piores. Porque importante é o problema da educação das pessoas se tiver cuidado com as ruas ficam limpas, é importante as *pessoas falarem da sua lagoa, também, muitos homens caem na água da lagoa e morrem, também é preciso que os homens trabalhem na construção de uma nova lagoa com água limpa e bonita e também construam as coisas do lugar, trabalhem, lutem para melhor organizar e desenvolver o crescimento do Brasil.*

REDAÇÃO 8

Critérios de 1ª ordem:

1. A redação não está na estrutura padrão, mas é uma carta injuntiva e argumentativa endereçada ao prefeito;
2. O autor não obedece ao mínimo de linhas exigido;
3. A linguagem utilizada é coloquial e não corresponde à formalidade de uma carta endereçada ao prefeito, e sim, a uma carta pessoal;
4. O autor não assina o texto;
5. Os elementos de coesão sequencial, os artigos, preposições, advérbio, estão deslocados na sintaxe deste texto, porém, como vimos identificando, há uma permanência de ordem no campo semântico que nos leva a depreender a coesão textual pela sequência temporal e textual citadas por Antunes (2005);
6. A coerência textual encontra-se no contexto geral da carta e, não, nos elementos coesivos;

Critérios de 2ª ordem:

7. Quanto aos estágios de interlíngua (IL) predomina a Interlíngua 1, porém há uma mescla das duas línguas, principalmente, quanto à escrita do léxico em português:

   IL1: "[...]muito também homem cair[..]". Há um estilo prosódico próprio da Libras que quando sinalizada permite ao interlocutor compreender as pausas ou entonações pela expressões não manuais, porém não se percebe isso na escrita pela ausência da pontuação adequada.
   IL2: a maioria do léxico da língua portuguesa está escrito corretamente; Quanto ao item lexical "municipal" sabemos que se refere a prefeito, prefeitura ou município. Ao sinalizá-la utilizamos o mesmo sinal para todas estas palavras, assim, o autor escreve municipal querendo dizer prefeito. Uma situação de analogia ao termo que é genérico;
8. O autor apresenta bastante conhecimento prévio quanto à forma escrita dos itens lexicais em português, incluindo todos os sinais gráficos necessários e os sinais de pontuação. O autor infere que é através de uma carta que se faz reivindicações;

9. A estrutura segmental das palavras, "precisam" (linha 1) = preciso, "problemação" (linha 3) = problema; "tam" = também (linha 4) e linha 6 "coisar" = coisas, "organizador" = organizar, são palavras bastante comuns em Libras, mas confundidas na escrita do português.

10. Na Estrutura sintática há ocorrências de frases em SVO e OVS.

REDAÇÃO 9

A carta

A carta entregar o amigo dele, ele mora o rio de janeiro, eles chegou o amigo dele entregar a carta, ele leu muito importante na historia lembra a família dele muito importante para a vida.

Bom! Ele (?) pai e mãe ensina precisa aprende as filas muito importante, ele já aprendeu tudo já enforma psicologia, depois ele esta doente vai morre para carta entregam o amigo dele precisa guarda a família dele muito importante.

Ele já morreu; o amigo dele chora muito (?) ele fez escreveu numa carta linda a família muito inteligente.

Ele fez tudo na vida muito inteligente importante educação para ensinar entrega uma
(?) lembra (?) dele.

O amigo muito sempre guarda o coração é seu amigo melhor o amigo igual você como sempre.

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 9

A carta

A carta entregou ao amigo para levar para o outro amigo que mora no Rio de Janeiro, ele chegou para o amigo dele e entregou a carta, ele leu foi muito importante lembrar a historia da família dele, isso é muito importante para sua vida.

Bom! Ele lembrou que seu pai e mãe ensinaram e ele aprendeu que os filhos são muito importante, ele já aprendeu tudo, já se formou em psicologia, depois ele ficou doente vai morrer, a carta é para entregar ao amigo dele que precisa guardar para a

família dele, é muito importante.

Ele já morreu; o amigo dele chorou muito (?) o que ele fez, escreveu uma carta linda para a família, foi muito inteligente.

Ele fez tudo na vida foi muito inteligente, é importante a educação, o ensino. Lembro dele.

Vai sempre guardar no coração o seu melhor amigo. Um amigo igual a você é para sempre.

REDAÇÃO 9

Critérios de 1ª ordem:

1. A estrutura se aproxima a de uma carta, mas não quanto às exigências pré e pós textuais;
2. A redação se aproxima do mínimo de 20 linhas, contudo não o alcança;
3. A linguagem é informal com discurso indireto livre;
4. O autor não assina o texto;
5. Os elementos de sequenciação textual estão parcialmente adequados, inclusive nas referenciações anafóricas. Há a permanência do campo semântico que nos leva a depreender o texto;
6. Quanto ao sentido ou coerência textual percebemos que, apesar das omissões dos conectivos e inadequações de seu uso, o autor deixa explícita a importância de uma carta, mesmo confundindo o objetivo do enunciado da prova em escrever a um amigo sobre algo engraçado, e, escrevendo sobre um acontecimento triste;

Critérios de 2ª ordem:

7. Predomina a Interlíngua 1:

IL1: “o amigo igual você” (linha 13) o uso da palavra *igual* em Libras tem o mesmo significado de *como, tal qual;* Porém, a maioria dos verbos estão flexionados adequadamente e as acentuações gráficas estão corretas;

8. O conhecimento prévio ou de mundo deste autor está na acentuação gráfica correta dos vocábulos da língua portuguesa e na função e valor de uma carta, pois na linguagem deste autor há a forte presença da função fática.
9. Na estrutura segmental das palavras: “filas” o autor confunde a grafia da palavra que supomos ser *filhos;* “enforma” numa tentativa de escrever “se formou”; “lembra” = lembrança (linha 12) – uma analogia da Libras sinalizada visto que, usamos um único sinal para as duas palavras ‘lembrar e lembrança’. Há poucos verbos no infinitivo e há verbos reduzidos quando deveriam estar no infinitivo como nas locuções verbais “esta doente vai morre” (linha 6), “precisa guarda” (linha 7);
10. A estrutura sintática das frases ocorre em maioria como SVO e OSV.

REDAÇÃO 10
1 Mas eu gosto muito de riso, porque as pessoas provocar de mim, eu tava riso **2** assim mesmo porquê ele tava ta brincando. **3** Antes não sabe provocar mas agora desenvolvimento provocar eu gosto de **4** provocar. **5** As pessoas muito provocar todos no mundo.
HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 10

Eu gosto muito de rir, porque as pessoas me provocam, eu estava rindo assim mesmo porque ele estava brincando.

Antes eu não sabia provocar, mas agora desenvolvi como provocar, eu gosto de provocar.

As pessoas provocam muito a todos no mundo.

REDAÇÃO 10

Critérios de 1ª ordem:

1. O texto não corresponde a estrutura padrão de uma carta, mas o autor disserta sobre o riso talvez na tentativa de alcançar o objetivo do enunciado da redação falando de si próprio e tentando explicar o quanto é versátil para fazer os outros rirem;
2. A redação não alcança o mínimo exigido de linhas escritas;
3. A Linguagem é informal, portanto, adequada ao gênero proposto;
4. O autor não assina o texto;
5. Quanto aos elementos de coesão sequencial, este texto é iniciado com a conjunção "Mas" segundo a qual depreendemos que se trata de um elemento discursivo de introdução de mudança de tópico, um elemento discursivo de diálogo, o que não compromete o texto;
6. O texto apesar de curto produz coerência. O uso da palavra "provocar" é pertinente, visto que, há em Libras um sinal referente direto para este vocábulo;

Critérios de 2ª ordem:

7. Neste texto prevalece a Interlíngua 1 evidenciada nas construções sintáticas como: "provocar de mim" (linha 1); "antes não sabe provocar" (linha 3); "as pessoas muito provocar todos no mundo" (linha 5); e repetições de um mesmo verbo. Em Libras sinaliza-se os termos 'não sabe' com um único sinal, na linha 3 quando o autor grafa "não sabe" pelo fato de ter apreendido assim, ao invés de 'não sabia' como deve ser na L2.

   Como aspectos da IL2 encontramos alguns verbos flexionados adequadamente inclusive o gerúndio "brincando";

8. Conhecimento prévio: entendemos que o(a) autor/autora ao falar do riso acredita ter interpretado corretamente o enunciado da prova;

9. Na estrutura segmental o/a autor/autora confunde-se na grafia e na semântica das palavras "riso" = rir (linha 1) e "desenvolvimento" = desenvolver (linha 3) em virtude de que na sinalização em Libras para cada par das palavras grifadas usamos um único termo para representá-las sendo substantivo ou verbo; O(A) autor(a) confunde-se, também, no uso do pronome oblíquo: "as pessoas provocar de mim" (linha 1); Não foi possível traduzir o termo "ta" (linha 2);

10. Estrutura sintática das frases: SVO.

REDAÇÃO 11
1 Os ele probe sofre dinheiro nada difícil. Como futuro dinheiro pouco mantro **2** preciso trabalho sempre seguir futuro sobre hoje dinheiro bem ótimo está saudade **3** quero São Paulo meu amigo etc.
HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 11
Os pobres, eles sofrem sem dinheiro, é difícil. Como se manter no futuro com pouco dinheiro? preciso trabalhar sempre seguir para o futuro. Sobre dinheiro, hoje estou

bem, ótimo. Estou com saudades quero ir para São Paulo ver meu amigo, etc.

REDAÇÃO 11

Critérios de 1ª ordem:

1. O texto não corresponde a estrutura padrão de uma carta e é escrito em forma de bilhete;
2. Não alcança o mínimo de linhas exigido;
3. A Linguagem é adequada ao gênero proposto;
4. O(A) autor/autora não assina o texto;
5. Elementos de coesão sequencial: há um comprometimento no plano da coesão no uso do artigo antes do pronome "os ele probe" = os pobres, eles sofrem. (linha 1). Em "dinheiro nada difícil" (linha 1) o termo **nada** faz a coesão em Libras: 'nada de dinheiro', ou seja, 'nenhum' mas, conforme Antunes quando não há uma sequência temporal e textual no campo semântico, não há texto. E, sim palavras soltas;
6. Sentido e Coerência: compreendemos o desejo do(a) autor(a) em expressar sua opinião sobre os pobres, contudo, o texto perde a coerência quando o(a) autor(a) passa a expressar a saudade que sente do amigo que está em São Paulo mudando o foco como vemos na linha 3;

Critérios de 2ª ordem:

7. Prevalece a Interlíngua 1:
   IL1: todo o texto sem pausa de vírgulas (essas pausas só são percebidas na língua sinalizada pela expressão não manual: "Como futuro[...]";
   IL2: O(A) autor(a) inicia o texto com letra maiúscula, como também após o ponto e no início do substantivo próprio;
8. Como conhecimento prévio, o autor faz todas as acentuações gráficas do léxico do português corretamente e usa a letra maiúscula no nome próprio "São Paulo"

linha 3), e, após os pontos usa a primeira letra da palavra também maiúscula, além de saber qual a função do "etc". Conhecimentos adquiridos na escola.

9. Estrutura segmental das palavras: "probe"; "mantro" (esta palavra foi traduzida sem muita clareza). Há uma inversão de letras na palavra 'pobre' e "mantro" (que supomos ser 'manter') como ocorre na fase de letramento inicial em L2;
10. A estrutura sintática das frases está em SVO.

REDAÇÃO 12

1 Eu gosto de passear nó Shopping, esse bate papo meus amigos.

2 Agente vê encontros meu amigo os surdos lá shopping.

3 Eu gosto de futebol de nordestino os surdos.

4 Eu saber faze cozinha é bom.

5 Eu gosto trabalho de professor de LIBRAS.

6 Eu tenho a vontade estuda de LIBRAS.

7 Mas quero ensinar as pessoas mais aprender.

8 Porque mais fácil comunicar p/ cursos.

9 Eu quero ensinar outras pessoas mais difícil depois vai crescer mais fácil LIBRAS.

10 Eu quero preste atenção palestras coisa LIBRAS.

11 Eu tenho sonho própria sinais LIBRAS.

12 Minha família não saber LIBRAS mas eu pequeno cempre fono lábio depois eu vê
13 surdo sinais (?).

14 Eu gosto aprender LIBRAS nos meus amigos visito muito casa mas eu não
15 conseguir LIBRAS depois eu cempre encontro os surdos.

16 Eu gosto evangélico me eu quero aprender mais a bíblia importante MINHA VIDA.

HIPÓTESE DE TRADUÇÃO DO TEXTO 12

Eu gosto de passear no Shopping, bater papo nesse shopping com meus amigos.

A gente encontra os surdos lá no shopping e vê os amigos

Eu gosto de futebol com os surdos nordestinos.

Eu sei fazer comida, cozinhar é bom.

Eu gosto de trabalhar como professor de LIBRAS.

Eu tenho vontade de estudar LIBRAS.

Porque quero ensinar as pessoas a aprender mais.

Porque é mais fácil se comunicar nos cursos.

Eu quero ensinar as outras pessoas a parte mais difícil depois elas vão crescer a LIBRAS fica mais fácil.

Eu quero prestar atenção nas palestras sobre coisas da LIBRAS.

Eu tenho um sonho criar meus próprios sinais em LIBRAS.

Minha família não sabe LIBRAS, mas eu quando pequeno sempre ia a fono exercitar os lábios, depois eu vi os surdos sinalizando.

Eu gosto de aprender LIBRAS. Visito muito a casa dos meus amigos, mas eu não consegui aprender LIBRAS, depois aprendo. Eu sempre encontro os surdos.

Eu gosto de ser evangélico, eu quero aprender mais a bíblia, ela é importante para MINHA VIDA.

REDAÇÃO 12

Critérios de 1ª ordem:

1. A estrutura do texto não é a de uma carta e sim, a de um relato pessoal com características autobiográficas;
2. A redação se aproxima do mínimo exigido de 20 linhas, mas não o alcança;
3. A Linguagem é adequada ao gênero proposto;
4. O(A) autor/autora não assina o texto;
5. Elementos de coesão sequencial ou sequenciação: "[...] Mas quero ensinar" (linha 7) o sujeito desinencial adequado, com a conjunção "Mas" no sentido de "porque"; Verbo no infinitivo: "mas eu não conseguir" (linha 14) quando queria dizer: 'mas eu não consegui'. Em "me eu quero" (linha 16) faz uso do pronome "me" desnecessariamente; e o uso desapropriado do pronome "esse" (linha 1) quando havia intenção de dizer 'nesse shopping'; Nas linhas 1, 2, 3 e 4 percebemos uma dúvida quanto ao foco do(a) autor/autora na sequenciação temporal e textual, no entanto, a partir da linha 5, o tema passa a ser a Libras e, então, começa a surgir uma aproximação semântica entre as palavras, uma unidade temática (ANTUNES, 2005, p. 125) passa a ser referenciada;
6. Sentido e Coerência: é um texto bem coerente apesar dos usos inadequados de alguns termos que não comprometem a compreensão ou intenção do(a) autor/autora;

Critérios de 2ª ordem:

7. Prevalece os Estágios de interlíngua 2 neste texto:

   IL1: todo o texto não há pausas com as vírgulas (essas pausas só são percebidas na língua sinalizada pela expressão não manual; no uso das palavras "não saber" (linha 12) há um forte traço da fala/gestual, pois em Libras usamos um único sinal para as duas palavras; "crescer" (linha 9) que em Libras é igual a 'desenvolver-se'; "cozinha" como analogia a "comida" quando diz: "faze cozinha" quer dizer 'fazer comida' (linha 4), em Libras se usa o mesmo sinal para as palavras 'comida e cozinhar';

IL2: se reflete nos usos corretos das 1ª pessoa das frases, “Eu gosto de passear” (linha 1), “Eu gosto de futebol” (linha 3), “eu tenho a vontade” (linha 6), “eu quero ensinar (linha 7)”, e “agente vê” (linha 2) , termos aprendidos na escola;

8. Conhecimento de mundo: o autor coloca um ponto ao final de cada oração e faz parágrafos, não dando continuidade às orações. O(A) autor/autora do texto aproveita o espaço da escrita para fazer colocações a respeito do que gosta ou gostaria de fazer no futuro. Demonstra que não adquiriu a língua de sinais quando criança, pois a família o levava a tratamentos da oralização. Ao que parece o(a) autor/autora não gosta de oralizar e sim, de sinalizar em Libras. Todas as palavras foram acentuadas corretamente. Há concordâncias adequadas e a sigla “LIBRAS” grafada com letras maiúsculas, provavelmente, devido a um treino escolar;

9. Estrutura segmental de algumas palavras de forma inadequada como “agente” ao invés de ‘a gente’; “encontros” para dizer ‘encontra’ (linha 2); “vê” igual a ‘vi’ (linha 12); “cempre” ao invés de sempre (linha 12); flexões adequadas nas primeiras pessoas e inadequadas nas demais pessoas e nas locuções verbais;

10. A maioria das frases encontra-se em SVO com uma ocorrência em OVS.

4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das análises e dos dados identificados nas 12 produções textuais, chegamos aos seguintes resultados:

REDAÇÃO 1

Nesta produção o autor tenta escrever uma carta para o Presidente Lula na qual demonstra conhecer o uso do pronome de tratamento ao se dirigir a uma autoridade. Desconhece a pontuação no aposto. No entanto, coloca uma vírgula após o nome da cidade e após os turnos em que trabalha deixando claro a sequência dos turnos diários. Consideramos que estes são conhecimentos adquiridos na prática escolar. Há aqui, forte influência da língua portuguesa, bem como um conhecimento de mundo quanto às obrigações do político para com seu povo.

Os nomes próprios estão todos com letras maiúsculas, o autor demonstra ter-se apropriado dessa regra da língua 2, assim como da acentuação das palavras “Inácio, colégio, vê, família, matéria”.

O autor faz uso do plural em “Estados”, “vocês”, “outros”, “todos” de acordo com a norma, no entanto, na linha 8 “outro país”, “todo dias” (linha 4), “muito Estados” (linha 5) o surdo comete uma transgressão comum a um aprendiz da língua 2 com a não concordância entre o substantivo e seu antecedente.

As singularidades da escrita de surdo, neste texto, estão presentes nas linhas 9 e 10 quando o nativo da língua de sinais utiliza as frases: “melhor igual outro país” e “fazer cópia igual outro país”, estes são traços peculiares de fala/gestual grafados pelo surdo(a). Para produzir sentido ao sinalizar estas frases em Libras é preciso que sejam ditas/sinalizadas nesta sequência.

É singular também o uso dos verbos no infinitivo. Acreditamos que haja bastante dificuldade do surdo em associar à ação do verbo ao sujeito da oração, ou a ação de um verbo que indica fenômeno da natureza e ainda, quando se trata de uma oração sem sujeito. As pessoas do discurso para os surdos são determinadas por pronomes de apontação: eu, ele/você, nós, eles/vocês. Ao usar o verbo no infinitivo, o autor surdo não determina a pessoa do discurso no verbo: “[...] prefeitura, vereador todos precisar ajudar do Brasil” (linha 9); “depois pegar matéria de bolsa [...]”(linha 4).

Na linha 1, surge uma particularidade deste autor(a) ao usar o verbo ‘Ser’ flexionado corretamente: “sou” (linha 1 – IL 3), um fato peculiar em se tratando deste verbo, pois na fala/gestual da Libras há grande complexidade no seu uso e compreensão.

Não consideramos singularidade a inversão sequencial nas palavras deste texto, e sim, exemplos da fase de letramento inicial na língua 2 do(a) autor(a) surdo(a)

As hipóteses sufixais consideradas como analogia, “sou trabalhou” (linha 1), são singulares ao surdo por não diferenciarem o substantivo ‘trabalhador’ do verbo ‘trabalhar’, ao flexionar o verbo *ser* na primeira pessoa o(a) autor(a) lança mão de um hipotético verbo ‘trabalhador’ flexionado-o também, *trabalhou*, fazendo uma analogia à primeira pessoa por uma suposta desinência verbal de 1ª pessoa “ou”.

O(a) autor(a) copia a palavra “desculpado” (linha 8) da crônica do vestibular (linha 27) sem compreender que o seu sentido no contexto da prova não é o mesmo que o seu pedido de desculpas: – Desculpe: Presidente, senador, [...]. A palavra ‘desculpe’ é de uso frequente na sinalização dos surdos, no entanto, a sua forma escrita é confundida, visto que, como verbo necessita ser flexionado e como substantivo, não. O autor confunde forma e função no uso desta palavra.

Ao usar o termo “prefeitura”, o(a) autor(a) surdo se referia a “prefeito”, pois a sinalização é igual para ambas as palavras. Aliás, nas díades: trabalhou = trabalhador, desculpado = desculpem, deputador = deputado, prefeitura = prefeito, durante a sinalização em Libras não há sinais diferenciados para estas palavras e, por isso, ocorrem os equívocos na escrita. Identificamos estas ocorrências como singularidades na escrita de surdos.

Há um conhecimento de ordem geral do(a) autor(a) no uso da figura de estilo Gradação quando hierarquiza por ordem decrescente os cargos políticos (linha 8 e 9); como também um conhecimento dos problemas políticos e sociais do país, sendo dever do Presidente minimizá-los; Há usos adequados dos artigos e da preposição em: “a casa”; “o povo”; “12 hs. por dia” (linha 3); Mas, há equívocos no uso das preposições nas linhas 03, 06, 09, respectivamente, “pegar matéria de bolsa”, “melhor do Brasil” e “ajudar do Brasil”, traços singulares à escrita de surdos.

Singularidades deste autor/autora:

- Traços peculiares de fala/gestual grafados em português;
- Usos inadequados das preposições: “trabalhando muito em manhã” (linha 2), “chegar a casa” (linha 3), “pegar matéria de bolsa par leva” (linha 3 e 4), “das para vende” (linha 5), “ajudar do Brasil” (linha 9);
- Usos de verbos no infinitivo;
- Hipóteses lexical por analogia à palavra que conhece em Libras: “sou trabalhou” (linha 1), “desculpado” (linha 8), “deputador” (linha 8), “prefeitura” (linha 8).

REDAÇÃO 2

A estrutura do texto corresponde ao gênero carta, mas não condiz com o tema exigido no enunciado da prova do vestibular (Anexo A).

A autora do texto demonstra conhecimento das regras da língua portuguesa quanto à concordância nominal, pontuação, flexão adequada dos verbos ser e estar (bastante incomum na escrita de surdos), faz uma gradação na linha 6 com uso adequado das vírgulas e do "etc". No entanto, em alguns verbos a autora se comporta como os demais autores surdos, não os flexiona, uma singularidade.

Nas singularidades da produção textual dessa autora, percebemos casos comuns aos demais autores surdos, mas com um nível de contato com a língua portuguesa mais apurado, talvez, este fato seja decorrente de um nível de leitura mais aguçado ou por ser a autora oralizada e classificada como DA, motivos para uma outra investigação.

A concordância nominal inadequada em "o seu sorriso é linda", é feita por analogia de gênero. O que ocorre é uma transferência de gênero, visto se tratar de uma amiga e não de um amigo, portanto, se a amiga é linda, seu sorriso é linda criando uma concordância por analogia fora da regra do uso do feminino "amiga".

Singularidades deste autor/autora:

- Usos de verbos com tempo e pessoa inadequados: "que você ficar feliz" (linha 7), "a gente se combinar" (linha 10);
- Concordância nominal por analogia de gênero: "o seu sorriso é linda". A autora faz uma analogia do adjetivo "linda" com o substantivo amiga a quem se dirige na carta;
- Um traço da fala/gestual da Libras: é comum a sinalização de COM (com as mãos em configuração de A e movimento para a frente) dando ideia de 'junto com': em companhia do outro. A autora grafa por duas vezes esta particularidade como o faz na sinalização;

- Inadequações no uso do QUE: "que sem junto" (linha 5), "um dia que quero ver" (linha 8), "que pode contar" (linha 9); não há uma definição quanto ao uso, do QUE se pronome relativo, conjunção integrante ou conjunção subordinativa;

- Uso do artigo antes do pronome: “conhecer a você” (linha 3), “ver a você sorria” (linha 8);

- Processo de Letramento em L2.

REDAÇÃO 3

Este autor demonstra total segurança quanto às leis de amparo aos deficientes e aos surdos, principalmente, quanto à lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais. O autor não soube escrever uma carta nos termos exigidos, mas apresenta um texto bastante coerente com início, meio e fim bem determinados.

Acreditamos que tenha sido escrito por um candidato do gênero feminino, pelas possíveis concordâncias com outros elementos, também do gênero feminino, feitas por analogia ao seu próprio gênero, mesmo, de forma inadequada para os padrões da norma gramatical da língua portuguesa. Porém, vários termos de coesão estão presentes e adequados.

O uso das palavras específicas ao tema da sua redação remetem a uma memória visual deste autor. Nas frases “A educação inclusiva esta assegurada pela lei de acessibilidade de númeira 5.296/2004” (linha 1) e “A lei 10.436 sencionados na dia 24 de Abril de 2002” (linha 6) ficam evidentes essa memória visual, inclusive, quanto ao texto na íntegra. Para os termos “sencionados” e “telectualidade” pode ser que não haja compreensão semântica da maioria surda quanto ao conceito dos termos. Estas são palavras incomuns à comunidade surda e não há correspondentes no léxico da Libras, as mesmas foram traduzidas como sendo “sancionadas” e “intelectualidade”.

Quanto a acentuação gráfica do verbo SER na 3ª pessoa do singular: o autor não consegue diferenciá-lo do ‘e’ de ligação em: “[...] não sabiam *e* ler escrever”(linha 2); “[...] *e* lei federal da língua” (linha 3); “A escola *e* um direito” (linha 5) e “Todo ser humano *e* capaz” (linha 6). O autor conhece a função da conjunção de ligação, mas desconhece quando se trata de usar o verbo e a sua localização no texto; É comum os surdos não conseguirem diferenciar nem conjugar o verbo SER, e sim, apenas, quanto à terceira pessoa do singular do indicativo: “é”. As demais pessoas não são definidas na

sinalização. No entanto, o nosso aluno ouvinte, por diversas vezes, também não acentua este verbo.

As singularidades deste autor/autora:

- Concordância nominal indefinida de gênero e número: "A aluna surdo" (linha 8), "das surda" (linha 5), " a surdo" (linha 4), "na dia" (linha 6), "professor bilingua" (linha 8). Os surdos na grafia têm dificuldades em concordar artigos com substantivos pelo fato de, na sinalização, não se fazer uso dessas especificidades da língua oral-auditiva;
- Inadequações no uso das preposições citadas acima.

REDAÇÃO 4

Este é um texto sucinto e em forma de bilhete. O estágio de interlíngua identificado é 3, pois, fica evidente o contato desse autor com a língua portuguesa pelos pequenos desvios do texto que não chegam a comprometer a intenção do(a) autor(a).

São singularidades desse (a) autor(a):

- Os usos inadequados das preposições "na";
- Os traços da fala/gestual da Libras na escrita;
- Concordância inadequada entre os termos "conhecer novo família" (linha 3);
- Processo de Letramento inicial em L2.

REDAÇÃO 5

O autor deste texto tenta copiar partes do texto da prova do vestibular, e ainda assim, comete enganos quanto à grafia e à ordem sintática: "[...] adiado devido o um acesso coletivo de riso dos senhores [...]" (linha 2); "O riso muitas vezes não tem um porque. Vem, simplesmente [...]" (linha 6). Os enganos são característicos de uma fase inicial de letramento em L2 do autor(a) surdo(a). O estágio de interlíngua é 1, pois há mais traços da L1 do que da L2.

A duplicidade na flexão do mesmo verbo (IR) numa mesma sequência sintática, diferenciando apenas as pessoas: 3ª pessoa e 1ª pessoa – "[...] copa vai vou[...]" com 2

ocorrências nas linhas 3 e 9, acreditamos que seja devido ao uso em Libras, geralmente, destas palavras digitalizadas ou soletradas, ou seja, ao sinalizá-las usamos a própria palavra V-A-I ou V-O-U, uma técnica da datilologia.

Os equívocos na sequencialidade das palavras: “aonda” (linha 1), “cruso” (linha 3), “escado” (linha 4), “tabem” (linha 5), “passare” (linha 8) também são recorrentes nos alunos ouvintes em processo de aquisição da língua escrita.

Singularidade neste autor(a):

- Usos da fala/gestual na escrita nas palavras “vai vou”; e as elipses de verbos, de pessoa do verbo, de preposições e substantivos interferindo na sequencialidade do texto. Um traço da fala/gestual da Libras;
- Artigo antes de preposição: “O em” (linha 1), “mesmo um do” (linha 1), “devido o um” (linha 2);
- Concordância nominal inadequada: “muitos bonitas mulher” (linha 5), “outro do bonita” (linha 6 e 7), “Rio de Janeiro linda” (linha 8), Pais muitos feliz” (linha 9);
- Hipótese lexical por analogia entre termos: “fui escado” (linha 4), “passare” (linha 8), “vai vou” (linhas 3 e 9);
- Processo de Letramento inicial em L2.

REDAÇÃO 6

O texto é escrito com absoluta interferência morfossintática da Libras oralizada/sinalizada e algumas tentativas de seguir a norma da língua portuguesa nas colocações pronominais, artigos e verbos.

O autor recorre a arroba @ para não definir gênero e número no substantivo SURDO e no pronome indefinido TODA(O), inclusive em uma ocorrência da anáfora para se referir ao termo anterior. O uso da arroba está presente em Felipe (2006), Libras em Contexto, este livro foi distribuído pelo MEC para as instituições de ensino de surdos e demais surdos, multiplicadores da língua, como um recurso para a instrução do

ensino da Libras. O uso da arroba no lugar do ‘o/os’ ou ‘a/as’ no final das palavras tem o intuito de não diferenciar gênero e número dos substantivos e pronomes, conforme se faz na sinalização/gestualidade dessas classes de palavras. Por conseguinte, este autor fez o mesmo na escrita do seu texto.

É singular à sintaxe da Libras os seguintes usos: “magoa as muita difícil” (linha 8); “as cada tem triste” (linha 8); Não fica clara a posição dos artigos, nem das preposição na sequência sintática.

O surdo tem dificuldade de compreensão de qual preposição utilizar na sintaxe da língua portuguesa, se preposição de direção, de lugar, de companhia, de modo e outras, isto, por não fazerem parte do universo linguístico da Libras.

Pouca pontuação, o autor desse texto registra na escrita tal qual seus pensamentos são reproduzidos na fala/gestualidade da Libras;

As singularidades encontradas neste texto são:

- Traço da fala/gestual da Libras;
- A ausência da marca de desinência de gênero e número evidente no uso da @; não se sinaliza em Libras, Gênero e, às vezes, Número;
- Inadequações no uso dos artigos e das flexões verbais;
- Inadequações no uso de artigos no lugar das preposições: “dentro a sala só” (linha 2), “professora a Libras” (linha 2);
- Concordância nominal inadequada: “crescer primeira Libras” (linha 3), “tem magoa as muita” (linha 8), “quero ótimo vida” (linha 10);
- Processo de Letramento em L2.

REDAÇÃO 7

Este autor apresenta uma preocupação pessoal com a vocação de ser artista e com as demais áreas do saber ligadas a esta vocação. Tenta incentivar o leitor a perceber na pessoa com deficiência, um vencedor, alguém que precisa ser amado.

O texto apresenta fortes características da interlíngua 1, evidenciadas nos traços da fala/gestualidade da Libras.

Há problemas de concordância nominal e verbal e de flexões verbais.

Contudo, neste autor uma particularidade se sobressai, são as concordâncias de 1ª pessoa do verbo com os pronomes, até mesmo quando o sujeito é oculto: "Meu nome é", "moro" (linha 1), "Eu quero", "me mostre" (linha 3), "agia" (linha 10), "Tenho" (linha 11) e "amo" (linha 12). Evidências do processo de letramento em L2.

São poucas as dificuldades com a primeira pessoa do singular e a flexão verbal dos verbos TER e QUERER.

As singularidades deste(a) autor(a) surdo(a) em L2 são:

- Traços da fala/gestual representadas pelas reticências das linhas 1, 3, 7 e 11 no item lexical: "outro...". Em Libras representamos essas reticências pela expressão não-manual juntamente com o sinal de 'outro'. A ideia é dar continuidade ao raciocínio do discurso da mesma forma que em língua portuguesa escrita;
- Indefinição no uso do pronome QUE: "muita gente que assim" (linha 7), "ideia que gostando";
- Pronomes e preposições em posição sintática equivocadas "na mundo" (linha 3), "me ofição tem" (linha 6), "escola em surdo" (linha 7), "com mostrando" (linha 9), "João Pessoa de Brasil" (linha 10);
- Hipótese lexical por analogia entre termos: "Dentidade" (linha 6), "ofição" (linha 6);
- Evidências de processo de letramento em L2 nos truncamentos do campo semântico.

REDAÇÃO 8

Poucas são as pausas do texto pelo uso de vírgulas. O(A) autor(a) não faz as pausas do texto com vírgulas, pois é um recurso linguístico pouco compreendido pelo

surdo, porém, na Libras as pausas são representadas durante sinalização pela expressão não-manual.

A criação de neologismo na falta da memorização da escrita do vocábulo em língua portuguesa: "problemação", uma analogia ao termo 'problema', esta é uma evidência da fase de letramento inicial tanto recorrente em alunos ouvintes como surdos; O uso da palavra "coisar" (linha 6) é comum na fala do ouvinte, porém para um surdo não o é .

Neste autor, o verbo SER é flexionado: "é", isto deve-se a influência da sinalização em Libras que utiliza o "é" para afirmar uma resposta após uma pergunta.

As singularidades presentes nesta produção são:

- Concordâncias inadequadas entre os termos da frase: "lutar de bom" (linha 2);
- Verbos no infinitivo;
- Hipótese lexical por analogia entre termos: "problemação" com 'problema'
- Artigo antes de verbo: "é um precisam" (linha 1);
- Traços da fala/gestual na falta das vírgulas para as pausas no texto;
- Processo de Letramento em L2.

REDAÇÃO 9

Neste texto o autor utiliza o recurso do discurso indireto livre. Segundo Bechara (1999, pág. 482), "o discurso indireto livre consiste em, conservando os enunciados próprios do nosso interlocutor, não fazer-lhe referência direta". Porém, verificamos que foi utilizado um recurso metalinguístico pelo autor para dar sentido e importância à carta como meio eficaz de comunicação e registro de uma lembrança de alguém importante.

As singularidades deste autor estão presentes em:

- Usos dos verbos no infinitivo;
- Nos artigos e preposições fora do contexto sintático da língua portuguesa: "carta entregar o amigo" (linha 2), "ele mora o rio" (linha 2), "importante na historia lembra" (linha 3), "amigo melhor o amigo igual" (linha 13);

- Presença da fala/gestualidade nos itens lexicais “o amigo igual você como sempre” (linha 13), na intenção de grafar: ‘um amigo como você é para sempre’;
- Hipótese lexical por analogia entre termos: “as filas” (linha 5);
- Processo de Letramento em L2.

REDAÇÃO 10

O uso do “Mas” no início do texto é de sentido indefinido, dando a ideia de um elemento discursivo de mudança de tópico. Há na Libras um sinal equivalente para esta palavra. Na linha 3, a conjunção aparece novamente.

O autor(a) não diferencia o pronome oblíquo *me* do possessivo *mim.* Na sinalização há apenas um sinal para os dois pronomes.

Ao usar a palavra “riso”, o(a) autor(a) não a diferencia da palavra *rir*. Em Libras o sinal usado para rir, riso, sorriso é o mesmo, um caso de analogia entre as palavras. Em seguida, o(a) autor(a) utiliza por seis vezes a palavra “provocar”. Esta palavra é muito recorrente em Libras, o seu sentido é o de instigar o outro ou ser instigado. Ele desenvolveu o dom de fazer os outros rirem por ser provocado a isto, coisa que antes não sabia fazer.

As singularidades podem ser definidas como:

- Uso de um termo para se referir a outro por analogia do termo na Libras: “riso” (linha 1), “desenvolvimento” (linha 3), “tava ta” (linha 2);
- Presença de traços da fala/gestualidade da Libras com termos característicos do seu léxico, por exemplo: “provocar”;
- Usos de verbos no infinitivo;
- Uso inadequado da preposição antes do pronome: “provocar de mim” (linha 1);
- Processo de letramento inicial em L2.

REDAÇÃO 11

O texto não corresponde ao gênero textual exigido e foge ao tema. Consideramos que neste texto há predominância do estágio de interlíngua 1, visto que, o autor transfere características da fala/gestual da língua de sinais para a escrita. A sua primeira intenção é comentar sobre a dificuldade de ser pobre, mas ao mesmo tempo, parece estar bem e quer ir para São Paulo encontrar o amigo.

O texto foi comprometido nos aspectos da coesão e coerência por não apresentar uma sequência textual, nem temporal. O seu campo semântico não apresenta associações entre os termos.

As singularidades podem ser definidas como:

- Transferir para a escrita os termos tal qual se reproduz na fala/gestualidade em Libras com o diferencial de serem as pausas representadas pela expressão não manual: "dinheiro nada difícil" (linha 1), "Como futuro" (linha 1), " saudade quero São Paulo meu amigo" (linha 3), esta última não corresponde a sintaxe da língua portuguesa, os termos apresentam-se soltos, indissociados;

- Outro aspecto singular está no uso do artigo antes do pronome pessoal: "Os ele probe" (linha 1);

- Concordância nominal inadequada: "Os ele probe sofre" (linha 1);

- Hipótese lexical por analogia entre termos: "probe" (linha 1), "mantro" (linha 1);

- Processo inicial de Letramento em L2.

REDAÇÃO 12

O texto inteiro apresenta-se bem coerente e demonstra inquietações do autor com a língua de sinais e o quanto importa para ele(a) esta língua. No entanto, não corresponde ao gênero textual exigido e foge ao tema. Faz referência a uma marca cultural da comunidade surda em passear e marcar encontros em shoppings, jogar

futebol, dar cursos de Libras e, um anseio particular com a falta de comunicação com os ouvintes.

Demonstra uma frustração por sua família não saber Libras e ter sido treinado(a) com fonoaudiólogo. Caracterizamos como um texto na interlíngua 2 pelo equilíbrio entre as línguas.

As topicalizações identificadas são bastante recorrentes na escrita de surdos, uma influência da sua fala/gestual, mas não são consideradas singularidades, visto que, também são recorrentes para os ouvintes E, apesar de a maioria dos verbos estarem flexionados adequadamente, sempre surge algum no infinitivo na escrita do autor surdo conforme identificamos nas linhas 7, 12 e 15. Esta é uma singularidade bastante reconhecida pelos pesquisadores da Libras.

Apesar de o(a) autor(a) escrever com certa facilidade, neste texto identificamos pontos singularidades à escrita de surdos:

- Ao trocar a palavra ‘comida’ por ‘cozinha’, devido a sinalização de ambas serem idênticas, uma evidência de analogia entre os termos: “saber faze cozinha é bom” (linha 4);
- Ausência (linhas 2 e 5), ou inversão de alguns conectivos, pronomes, artigos, preposições: “esse bate-papo meus amigos” (linha 1), “fácil comunicar p/ cursos” (linha 8), “aprender LIBRAS nos meus amigos” (linha 14),
- Traços da fala/gestual;
- Concordância nominal inadequada: “encontros meu amigo os surdos” (linha 2), “palestras coisa LIBRAS” (linha 10), “tenho sonho própria sinais” (linha 11);
- Pronome antes de pronome: “me eu quero” (linha 16).
- Processo de Letramento em L2.

Estes são os resultados que nos apontam os aspectos mais singulares de autores(as) surdos(as) encontrados nos doze textos transcritos

Na tabela 1 apresentamos as singularidades identificadas e no gráfico 1 o percentual.

	SINGULARIDADES NA ESCRITA DE SURDOS	REDAÇÃO 1	REDAÇÃO 2	REDAÇÃO 3	REDAÇÃO 4	REDAÇÃO 5	REDAÇÃO 6	REDAÇÃO 7	REDAÇÃO 8	REDAÇÃO 9	REDAÇÃO 10	REDAÇÃO 11	REDAÇÃO 12
01	**Uso inadequado das preposições**	X		X	X		X	X		X	X		X
02	**Hipótese lexical por analogia entre termos**	X		X		X		X	X	X	X	X	X
03	**Traços da fala/gestual**	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
04	**Uso de verbos no Infinitivo**	X	X				X		X	X	X		X
05	**Usos inadequados do QUE**		X					X					
06	**Uso do artigo antes do pronome, verbo ou preposição**		X			X	X		X			X	
07	**Uso de Pronome antes de pronome**												X
08	**A ausência da marca de desinência de gênero e número**					X	X						
09	**Concordância nominal e/ou verbal inadequada**	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	**Em processo de Letramento em L2**	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabela 1: QUADRO DAS SINGULARIDADES NA ESCRITA DE SURDOS

Percentual das singularidades identificadas nas 12 redações:

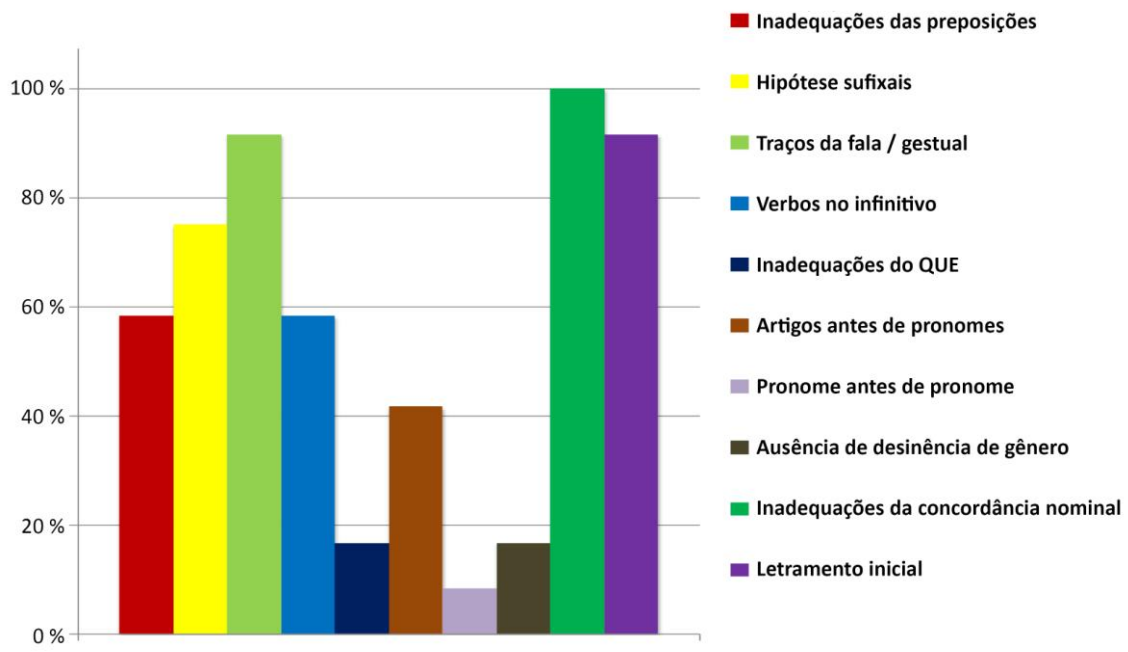


Gráfico 1 – Percentual das singularidades

4.3 DESCRIÇÃO DAS SINGULARIDADES

Singularidade 01: Uso inadequado das preposições

Das doze redações analisadas, oito apresentam inadequações no uso das preposições, ou seja, 58,3 %. Sendo elas, unidades linguísticas dependentes e índices da função gramatical dos termos que introduz na estrutura sintática, o autor(a) surdo(a) não consegue locá-las segundo suas funções. Daí ocorrer nas redações deslocamentos dessas preposições[8]. Em Libras não há um sinal específico para cada preposição, mas usamos: COM como "noção de co-presença" (Bechara, 1999, p.298), exemplo: V*ou com você* (grifo nosso) e, há possibilidades de referenciar algumas preposições através de estratégias linguísticas da língua de sinais, como: ACERCA DE/SOBRE, EM (indicando lugar).

[8] Cf.: tabela 1

A redação 11 não apresenta preposições.

Singularidade 02: Hipótese lexical por analogia entre termos

São exemplos desta singularidade 75% das redações analisadas, as de número 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Isto, em virtude de que na sinalização em Libras a palavra é cheia de sentido, de significação, no entanto ao ser escrita ela não se concretiza e o surdo confunde com as derivações decorrentes de um mesmo radical, uma característica da aquisição da língua L2 que também é recorrente no ouvinte em fase de aquisição de sua língua.

As hipóteses sufixais podem ocorrer por analogia de concordância com o gênero do(a) autor(a) surdo(a) ou por analogia a um termo usual no léxico da língua de sinais .

Singularidade 03: Traços da fala/gestual

Há fortes indícios da fala/gestual do surdo em 91% das produções escritas, o que se caracteriza como Interlíngua 1, principalmente, pela ordem sintática que não corresponde com a sintaxe da Língua Portuguesa. Acreditamos que este fato se constitui um problema, não segundo a nossa proposta de análise, mas sim, segundo a perspectiva do outro quanto ao texto do aluno surdo. Os educadores não estão preparados para compreender um texto escrito que foge às ordens dos elementos da sintaxe da língua portuguesa.

Singularidade 04: Uso de verbos no Infinitivo

Vimos em 58,3% das redações que na escrita de surdos há uma inabilidade em fazer a flexão verbal de tempo. Durante o discurso vísuo-espacial para se determinar um tempo verbal usamos outro sinal locativo para evidenciar o passado, o presente ou o futuro que, respectivamente, são sinalizados com a mão por cima do ombro em movimentos para trás; com a configuração de mão em "F" à frente do rosto e com o sinal de "agora" ou "hoje". Na escrita o uso de termos com antes, agora, tempo, depois, futuro, encontrados nas redações 03, 05, 06, 09, 10 e 11 são recursos que indicam tempo verbal para os(as) autores desses textos. Também é possível haver ocorrências adequadas na flexão de tempo, como é possível ocorrer discrepâncias do tipo "vai vou" (redação nº 05) próprias da fase inicial de letramento do autor(a) em L2.

Para a primeira e terceira pessoa do singular as possibilidades de concordância entre pessoa e tempo ocorrem em maior quantidade: “Lembro-me de de quando fui escado” (redação nº 5); “ele fez tudo’ (redação nº 9); “Mas eu gosto muito de riso” (redação nº 10). Entretanto, para as demais pessoas o surdo faz uso do verbo no infinitivo, principalmente, na terceira pessoa do plural: “as pessoas provocar de mim” (redação nº 10).

Os acertos dos verbos no infinito se devem ao fato de ser comum o uso dessa forma verbal nos seus textos: “eu quero ensinar outras pessoas” (redação nº 12).

É possível encontrar ocorrências de sujeitos ocultos ou desinenciais: “queria muito conhecer a você”; “Um dia que quero ver a você; (redação nº 2); outro dia vou visitar (redação nº 4) o que demonstra uma competência linguística desses autores, mas não as identificamos como singulares à escrita de surdos.

Colocações pronominais encontradas são: vocês, você, eu, me, minha, ele, mim, meu *agente (o ouvinte também comete este engano), nós (1 ocorrência). O surdo não faz uso do TU ou VÓS, é comum o uso dos pronomes de 1ª pessoa, singular ou plural. Mas, usam equivocadamente a terceira pessoa do plural na concordância verbal: “Os ele probe sofre” (redação nº 11); “eles chegou o amigo dele” (redação nº 9).

Singularidade 05: Usos inadequados do QUE

Identificamos nas redações 02 e 07 ocorrências de usos inadequados do QUE. Este pronome em Libras só é usado como pronome interrogativo, portanto, quando na função de pronome relativo, conjunção integrante ou conjunção subordinativa o(a) autor(a) surdo(a) não reconhece seu uso, visto que, encontra-se em fase de letramento inicial em L2. Apesar do baixo percentual, 16,6%, acreditamos que se caracteriza uma singularidade na escrita de surdos.

Singularidade 06: Uso do artigo antes do pronome, verbo ou preposição

Usos impróprios de artigo definido antes do pronome de tratamento ‘você’, da preposição ‘em’, antes de artigo indefinido ‘um’, de pronome indefinido ‘todos’. Em 41% das redações analisadas. São estes e outros exemplos que indicam um processo de letramento do estudante surdo na L2.

Singularidade 07: Uso de Pronome antes de pronome

Acreditamos que estas são evidências de que a língua portuguesa é ensinada para o surdo como L1. O surdo não reconhece a sintaxe da língua 2, e por isso, confunde-se nos usos dos artigos e pronomes. Em 8,3 % das redações.

Singularidade 08: A ausência da marca de desinência de gênero e número

Vimos na redação 6 que o(a) autor(a) faz uso do símbolo @ (arroba) para exprimir a ausência de gênero e número como fatores de concordância nominal. Acreditamos que isto se deve à influência do livro Libras em Contexto, produzido por Felipe (2006), para formar instrutores surdos multiplicadores da Libras nas instituições de ensino no Brasil. Felipe recorre a @ (arroba) para não definir gênero e número como acontece na língua de sinais sinalizada. Com isto, os traços da fala ou gestualidade da Libras são mais evidentes nos textos escritos por surdos. Identificamos esta singularidade em 16% das redações.

Singularidade 09: Concordância nominal e/ou verbal inadequada

"Diz-se de concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinados) a que se referem" (BECHARA, 1999, p. 543). Todos os textos, ou seja, 100% apresentam falhas de concordâncias nominal e/ou verbal. "Diz-se concordância verbal a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicativo) e o verbo da oração" (BECHARA, 1999, p. 543).

Singularidade 10: Em processo de Letramento em L2

Em 91,6% das redações ocorrem inversões sequenciais na ordem das palavras que podem ser consideradas como exemplos da fase de letramento inicial em L2. Fato que vai aos poucos sendo dissipado à medida que são intensificados os exercícios com escritura e reescritura de textos.

A ausência de flexão verbal ou flexão imprópria demonstra uma incompreensão na concordância entre pessoa e tempo verbal, e mais uma evidência do ensino de Português como L1.

Nossa primeira hipótese de que os problemas de escrita em língua portuguesa pelos surdos são derivados de uma fase inicial de letramento na L2, porque é nesta fase que se identificam os erros de concordância, de incertezas quanto ao uso dos artigos, preposições e flexões verbais, foram confirmadas nas singularidades apresentadas.

A segunda hipótese de que as propostas de ensino da língua portuguesa não contemplam as necessidades de interpretação, leitura e produção escrita do surdo inserido no ensino médio, também foi confirmada ao longo dos textos analisados e identificada pelos diversos problemas textuais elencados como singulares à escrita de surdos em língua portuguesa.

A terceira hipótese de que a língua portuguesa vem sendo ensinada como L1 para o surdo, fica confirmada nas dez singularidades apresentadas através dos aspectos de inadequações no uso dos artigos, verbos e tempos verbais, pessoas do verbo, preposições, pronomes, na falta de concordância nominal de gênero e número.

O desafio é estabelecer metodologias apropriadas para o ensino de língua portuguesa como L2 para o jovem/adulto surdo de modo que nas suas produções escritas, as singularidades aqui identificadas sejam minimizadas a cada reescritura de seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, lançamos um olhar diferenciado sobre a produção textual de surdos em Língua Portuguesa, visando identificar as singularidades presentes na sua escrita, lembrando que nos contextos sócio-culturais do seu país o surdo se vê obrigado a fundamentar seus conceitos e sua discursividade sob o aspecto linguístico oral-auditivo do outro.

Levamos em consideração que o autor dos textos analisados é um sujeito surdo escolarizado em sala de inclusão de nível médio, e que o leitor ou interlocutor do seu texto é um sujeito ouvinte e pouco conhecedor dos aspectos culturais e linguísticos que envolvem a comunidade surda.

Na perspectiva escolar atual, em virtude da obediência as leis de amparo ao surdo, é crescente a inclusão dos surdos na classe de ouvintes. É importante esclarecer que na capital da Paraíba, João Pessoa, em todas as escolas onde há um aluno surdo matriculado há também um intérprete de Libras para conduzi-lo à compreensão dos conteúdos disciplinares, mas, infelizmente, isto não tem sido possível nas demais cidades do Estado devido à escassez desse profissional.

Para realizar a tarefa de escrever uma redação de vestibular é necessário a compreensão do texto principal em Língua Portuguesa. Tal texto, conduz o aluno às demais questões de interpretação como também serve de suporte para o tema da redação. Na prova do vestibular 2010 (Anexo A), cujo texto principal fazia menção ao riso, o tema da redação também deveria ser conduzido na mesma perspectiva, segundo os critérios adotados pela Comissão Permanente do Vestibular – Coperve, e obedecer ao gênero textual Carta pessoal.

Os textos analisados neste trabalho foram redigidos como sendo cartas pessoais. Cada candidato a uma vaga no curso Letras Libras tinha ciência de que precisaria vencer uma concorrência para ingressar na universidade, e para isto, as provas passariam pelo crivo de uma avaliação, incluindo a redação. Ficou evidente que a maioria dos textos analisados não corresponde ao gênero textual exigido no enunciado

da prova do vestibular, mas que as produções textuais exprimem o melhor de suas impressões.

Perceber que há distinção e significação no texto do aluno surdo, conduzirá o leitor a também direcionar seu olhar para o diferente. Diante dessa dicotomia, entre autor surdo e leitor ouvinte, no contexto que envolve leitura e interpretação de textos, nos conduzimos para as seguintes indagações: O que significam os textos escritos pelo surdo para uma pessoa ouvinte? O que significa a leitura de um texto em português para o surdo? Qual interpretação ou significação esse surdo pode dar a esse texto? Como conduzir uma produção escrita numa língua quando não há apropriação da mesma nas suas particularidades? Há mais dúvidas ou certezas nessa produção? Estas questões convergem para o fato de ser real o conflito de um surdo com a palavra escrita na língua portuguesa, visto que, o ensino dessa língua para o surdo, corresponde às especificidades do ensino de língua 1 adequado, apenas, para pessoas ouvintes.

Entretanto, até mesmo os ouvintes, comprovadamente, sofrem com a escolha das palavras na produção de um texto, sobre esta questão Antunes (2005, p. 127) diz que é possível surpreender na escola, propostas reais de atividades que fazem inibir a compreensão de como se faz um bom texto e, complementa dizendo que, o ensino de língua ainda não está orientado para desenvolver competências textuais.

Ousamos afirmar que a escrita de surdos só representa a comunidade surda, através de empréstimos linguísticos, mas com aparatos expressivos, singulares a essa comunidade. E, devido a isto, a produção textual tem se tornado tanto para o surdo como para a comunidade surda, uma força segregadora, visto que, a escrita de surdos em língua portuguesa produz no interlocutor ouvinte, inconsciente das especificidades de um autor surdo, um estranhamento e uma forte impressão de que a produção está incompleta e sem sentido. Devido a isto, o surdo tem consciência de que seu texto pode não ser compreendido pelo leitor ouvinte. Em nossa prática cotidiana, presenciamos situações em que o surdo pede a um tradutor/intérprete da Libras que faça as correções necessárias no seu texto para se fazer entender pelo outro.

Neste trabalho, não buscamos avaliar se as redações deveriam ser aprovadas ou reprovadas pelo avaliador do vestibular, nem se o gênero exigido foi cumprido, embora, tenha ficado evidente que a maioria desconhece o gênero Carta Pessoal, e sim,

identificar os aspectos ou estratégias mais recorrentes utilizadas pelos surdos para se expressarem por escrito numa língua adversa a sua.

Vimos que os(as) autores(as) surdos(as) por se encontrarem na faixa etária de jovens ou adultos já memorizaram ou apreenderam um elevado número de vocábulos do léxico da língua portuguesa, mas apesar disso o conhecimento adquirido na escola não os torna aptos a discorrerem sobre temas nos mais diversos gêneros textuais.

Sabemos que a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais se constituem em modalidades diferentes e não compartilham do mesmo sistema linguístico. Sob esse aspecto, percebe-se que há dificuldades na escrita do surdo quanto a "[...] fazer ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas" (SALLES et al., 2004, p.34), segundo a norma padrão culta da nossa língua portuguesa, conforme vimos nas análises.

Quanto a tipologia todas as redações apresentam aspectos descritivos, narrativos, injuntivos, expositivos e argumentativos.

Em termos gerais, as características dos textos de surdos são as mesmas, apresentam verbos no infinitivo e dificuldades nas concordâncias, ausência e equívocos dos termos de coesão, em alguns estes são mais evidentes, em outros menos, mas todos com comprometimentos segundo as regras da gramática formal do português.

Há maior ocorrência da estrutura SVO, embora, em alguns casos, identificamos o que poderíamos considerar como topicalização frasal, entretanto, não se mostraram relevantes, visto que é um fato comum também aos ouvintes. E, até poderíamos analisá-los como adjuntos adverbial de lugar, de tempo e outros. As acentuações foram bem grafadas na maioria das vezes.

Sobre o critério de coerência dos textos analisados, Kock(2003) nos diz:

> Uma das tônicas da década de 80 foi justamente a ampliação significativa do conceito de coerência, quando, adotando-se uma perspectiva pragmático-enunciativa, passou-se a postular que não se trata de mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas de um fenômeno muito mais amplo: a coerência se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, sociocognitiva e interacional. (KOCK, 2003, p. 150).

O que fica evidente na citação é o fato de a coerência está intrinsecamente ligada a interação entre o texto e os leitores. Assim, entendemos que é a partir do olhar do outro que se chega ao sentido do texto do autor surdo, mesmo que esse texto se apresente fora dos critérios padronizadores da língua oral-auditiva. Um texto em princípio incoerente, mas não segundo a língua que o rege.

As construções inerentes à língua portuguesa não são significativas para o surdo enquanto língua escrita, e sim, quando intermediada por sua língua de competência natural, pois, é ela que lhe infere sentido, significação, experiência de mundo. Na artificialidade da língua escrita, essa competência fica nas entrelinhas do texto do aluno surdo aprendiz de uma língua 2. Lembramos que os autores investigados são todos jovens e/ou adultos, portanto, já bem conduzidos nos contextos sociais, são falantes fluentes de uma língua que lhe dá respaldo para formar seu conhecimento de mundo e vivenciar novas experiências a cada dia.

Estamos certos de que a interpretação dada ao texto do surdo pelo interlocutor ouvinte, ou seja, pelo professor/educador no momento da avaliação, segue os mesmos parâmetros de avaliação do texto de um ouvinte sem que sejam levadas em consideração as diferenças entre as modalidades das línguas e suas singularidades. Muitas vezes, o que ocorre durante a correção dos textos é uma supervalorização morfossintática em detrimento à semanticidade do texto.

É importante lembrarmos que a partir do momento em que nasce em uma família de ouvintes, o surdo se depara com a condição de ser aprendiz de uma língua incompreensível – aos seus olhos – seja através da oralização dos pais e/ou irmãos com movimentos da boca e dos lábios, ou através da palavra escrita presente nos meios de comunicação e no universo biossocial[9] do qual fazemos parte. Mas, é na escola que o surdo se depara com a escrita formal da hegemonia linguística da qual não é parte integrante. Ou seja, o surdo se depara com uma realidade linguística adversa a sua, desde o seu nascimento e não apenas ao chegar à escola.

Por diversas vezes em nossa análise, mencionamos o fato de que os problemas identificados nos textos deviam-se à fase inicial de Letramento do surdo na L2. Soares

[9] Termos usados por Matoso Câmara Jr. (p. 78, 1998).

(2003) esclarece que, as dificuldades com leitura e escrita são decorrentes de um processo equivocado de ensino que se inicia na infância e reflete na fase adulta presentes, principalmente, nos países em desenvolvimento. Uma alfabetização desarraigada do letramento e vice-versa, sem que se privilegie a entrada da criança, e também do adulto no mundo da escrita, tanto pela aquisição do sistema de escrita, como das habilidades de leitura e escrita de forma interdependentes (SOARES, 2003).

> [...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2003, p.16).

Bem complexa se torna esta discussão se lembrarmos que os surdos são parte desse processo equivocado de ensino aprendizagem. Não convém adentrarmos nesta discussão no presente trabalho, mas é preciso que saibamos que ela é latente.

Enfim, vimos, claramente, pela produção dos textos analisados neste trabalho que quando o surdo se posiciona como leitor de um discurso gerado em outra língua, no caso, a língua portuguesa, ocorre-lhe uma incompreensão semântica do discurso do outro. E, quando o surdo se posiciona como produtor do texto a mesma incompreensão semântica ocorre no leitor ouvinte. Lembramos que ler não significa apenas decodificar, entendemos que ler é construir sentido e escrever é produzir sentido na língua em que se está inserido.

Concluímos este trabalho acrescentando a noção de leitura para a produção escrita, sob a ótica de Orlandi (1996), visto que, os autores surdos não interpretaram a contento o enunciado da prova que os conduziriam à produção do gênero Carta pessoal e seus textos variaram de gênero.

A leitura se constitui em um processo de interação fundado na noção de texto. Conforme Orlandi (1996, p. 178), na escrita está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor que interage com o autor do texto. Por isso, queremos falar em "condições de produção da leitura do texto". "O texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor". (ORLANDI, p. 180, 1996). Nossa interpretação para esta afirmação é que há um processo de interação entre interlocutores caracterizada por uma dinâmica na leitura de um texto.

Na posição de avaliador, o leitor busca julgar o texto levando em conta alguns princípios; primeiro, sua legibilidade, fatores de compreensão e até a forma que se apresenta. Em segundo lugar, se o texto está gramatical ou agramatical tomando tais aspectos como primordiais para a leitura. Aqui, fazemos uma observação para os dois momentos bem presentes em Orlandi. A autora diz que há julgamentos vários que o leitor pode fazer de um texto. O texto quanto aos aspectos de legibilidade e gramaticalidade ou não, aspectos estes firmados no nível gramatical e o texto quanto à compreensão do que é dito, que está no âmbito do discurso e, neste caso, o leitor deve considerar a possibilidade de o autor transmitir ou não uma ideia.

Em vista disso, faz-se necessário considerar que pode haver legibilidade de um texto para um leitor e não haver para outro. "Há vários modos de leitura" (ORLANDI, 1996, p. 184). A leitura do texto de um surdo invoca um modo diferente de ser lido; Invoca que haja uma competência linguística do leitor na Língua Brasileira de Sinais com suas especificidades e não só na Língua Portuguesa.

O que procuramos deixar claro é que caberá ao leitor posicionar-se em relação a um dado texto que irá julgar, definindo sua posição, se a de observar a discursividade do autor e, neste caso do(a) autor (a) surdo (a) e suas condições de produção, ou se os mecanismos de coesão do texto estão adequados às normas.

Isto posto, nos posicionamos da seguinte forma, para analisar o texto de um(a) autor(a) surdo(a) é preciso nos desprendermos dos parâmetros da sintaxe, da semântica e da morfologia, ou seja, da gramaticalidade da língua portuguesa e buscarmos a discursividade do nosso autor surdo que é tão singular à sua língua, num primeiro momento, para depois inseri-lo na estrutura da língua portuguesa.

Os dados apontam para a necessidade de um ensino de Português como língua estrangeira ou L2 com todas as especificidades que essa aprendizagem requer.

Nosso trabalho não tem pretensão de atribuir ao surdo enquanto ser biológico a inerência de um fracasso, nem aos seus educadores, nem, tampouco, defendemos uma metodologia de ensino para surdos que "[...] reforce a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais [...]" (SCLIAR, 2010, p.18) e sim, pretendemos que se lance um olhar diferenciado sobre a produção textual do aluno surdo, uma produção na qual é possível identificar a intencionalidade, a coerência e demais aspectos necessários a qualquer texto de um aprendiz de L2. Conforme Cagliari (2002, p. 146) "os acertos não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis... agora, os erros pesam toneladas nas avaliações".

As singularidades referidas neste trabalho não significam a particularidade de um ou outro autor surdo e sim, significam traços peculiares de uma comunidade, um grupo socialmente participativo que pretende ser entendido pelas características inerentes à modalidade diferenciada da sua língua. Uma língua que mesmo considerada ágrafa[10] constitui-se discursiva e legítima.

Nós, enquanto ouvintes acomodamos o nosso pensamento segundo a língua que nos caracteriza e por ela adentramos nos textos segundos os caminhos indicados pelo autor. A intenção do autor é alcançada no momento em que seu interlocutor é sensível a sua proposta. O texto de um autor surdo, direcionado para um interlocutor também surdo, apesar de ser intermediado pelo léxico da língua portuguesa, produz a mesma acomodação linguística neste interlocutor pelo fato de nele estarem reproduzidas as singularidades da sua língua.

Entendemos que o surdo, sujeito da nossa pesquisa, obteve muito mais de uma influência oralista e bem menos da educação bilíngue, pois como jovens e adultos são poucos os anos que os separam das leis que os amparam neste sentido.

A título de enriquecimento do trabalho acrescentamos que, anteriormente à pesquisa já havíamos identificado fortes traços da fala/gestual dos surdos na escrita, isto

[10] Há uma tradição que afirma que as línguas de sinais são ágrafas. Porém, a escrita de sinais tem sido difundida de forma cada vez mais organizada com publicações e uso em algumas escolas brasileiras.

comprovado pelo uso recorrente que fazem da tecnologia e dos meios de comunicação disponibilizados pela internet e pelo celular. Chats, MSN, e-mails, Orkut, Facebook, torpedos (mensagens de texto) e outros, são práticas constantes na vida do surdo pós-moderno. O sujeito da nossa pesquisa está tão globalizado quanto os demais ouvintes de sua faixa etária. No anexo B disponibilizamos alguns exemplos das diversas produções textuais de surdos no contexto cibernético. Isto demonstra que a língua portuguesa exerce forte influência no cotidiano do surdo. O contato diário com a escrita é real e necessário.

Conhecendo as singularidades então, pensaremos em propostas metodológicas para a melhoria da produção escrita dos jovens surdos inclusos no sistema educacional. Enquanto isto, esperamos que os dados desta pesquisa produzam nos educadores uma inquietação quanto à avaliação da produção textual de estudantes surdos vislumbrando a qualidade dos textos do autor surdo impressas nas entrelinhas, no contexto do seu registro. Por avaliação qualitativa da produção textual do aluno surdo, entendemos ser aquela que leva em consideração os aspectos característicos da textualidade, segundo a estrutura da Libras e, segundo tudo o que aqui foi posto em evidência pelas singularidades identificadas. Sugerimos que para o ensino sistemático da Língua Portuguesa busque-se parâmetros na Língua de Sinais para elevar a compreensão e o aprendizado da L2, visto que, a função expressiva da língua de sinais se dá pelo contexto e pela visão de mundo de cada surdo.

O texto dos educandos surdos em qualquer nível de ensino, primordialmente, deve ser avaliado tanto pelo próprio docente dos surdos, caso tenha proficiência na língua de sinais como por profissionais tradutores/intérpretes da Libras certificados pelo MEC ou profissionais que tenham concluído o curso Letras Libras. Contudo, não é difícil presumir que haverá momentos em que o surdo não alcançará o mínino esperado de uma produção escrita para vencer uma concorrência como a do vestibular que nos oportunizou esta pesquisa. Buscamos contribuir através da defesa deste trabalho com outra sugestão, a de que as redações escritas por surdos devam ser avaliadas por pessoas qualificadas e envolvidas com a Língua Brasileira de Sinais.

Soares (1999) sobre o Mito da deficiência linguística diz,

> O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos

> lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. (SOARES, 1999, p. 39).

Entendemos que nos cabe enquanto profissionais pesquisadores da educação e das línguas de sinais, a responsabilidade por despertar um novo olhar didático-pedagógico para as construções linguísticas dos surdos na sociedade ouvinte. Tentarmos compreender o que significa a escrita para o surdo, entendendo que o professor de língua portuguesa não necessariamente tem que ser um fluente usuário da língua de sinais, mas, certamente, um conhecedor consciente das especificidades culturais do surdo, das singularidades da sua escrita em L2 e das particularidades da língua visuo-espacial. A partir daí, o educador vislumbrará neste sujeito um ser completo, ativo e participativo como os demais seres humanos com deficiência ou não, capaz de dizer pela singularidade de sua escrita o que muitos de nós ouvintes não conseguimos, apesar da nossa completude sensorial.

Por fim, desenvolvemos conhecimento de mundo quando estamos mergulhados num contexto sociolinguístico que nos permite inferir, conceituar, avaliar, discordar recorrendo à memória dos fatos no decorrer e ao longo da vida e sempre que necessário.

Com audácia afirmamos que o canal que nos leva a esta certeza para nós ouvintes é a audição. Para os surdos podemos afirmar que ver sem ouvir não os leva a compreender nem inferir sentido a não ser quando, entre a visão e a falta da audição há uma ponte linguística para compreensão e apropriação dos fatos. Para o surdo esta ponte é a modalidade visuo-espacial da sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que, como se faz.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Tradução feita por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da Criação Verbal. –** 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BLANCO, R. **La educación inclusiva em América Latina.** Conferência apresentada no Fórum mundial de Educação Para todos, Dakar, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de regulamenta a Lei nº 10.432, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.432, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOTELHO, Paulo. **Linguagem e letramento na educação de surdos.** Belo horizonte: Autêntica, 2002

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** – 10.ed., São Paulo, SP: Scipione, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. – 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____ . **Estrutura da Língua Portuguesa.** – 28ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. – 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Orlene Lúcia et alli. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Vol 1 Brasília: MEC/SEESP, 2002

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Vol 2 Brasília: MEC/SEESP, 2002.

DECHANDT-BROCHADO, Sônia M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2003.

DELGADO, Isabelle Cahino. **Da Língua Brasileira de Sinais à aquisição da linguagem escrita em uma criança surda.** Dissertação (Mestrado) – UFPB / CCHLA - João Pessoa, 2008.

FALCÃO, Luiz Alberico Barbosa. **Aprendendo a Libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos.** – Recife: 2ª ed., Ed. do Autor, 2007.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Argumentação Infantil.** – Campina Grande: Bagagem, 2004

FELIPE, Tanya. & MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor. –** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial 6. ed., 2006.

FERNANDES, Eulália. Org. **Surdez e bilingüismo**. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.**<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>Acesso em 24 de fevereiro de 2011.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 9ª ed. – São Paulo : Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. V.32, n.53, pp. 1-25, 2007;

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 1997

LÍNGUA DE SINAIS: **A imagem do pensamento**. **Relato de um surdo.** São Paulo: Ed. Escala. Ano I, v. 2 e 3, p. 41 e 45.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINET, André. **Elementos de Linguística Geral.** 6ª ed. Martins Fontes Editora Ltda., Brasil.

MORAIS, Artur Gomes. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Lingüística: Fundamentos Epistemológicos.** São Paulo: Cortez, 2004.

NANTES, Janete de Melo. A Linguística e a língua brasileira de sinais I. – São Paulo: Know How, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. – 4ª Ed. – Campinas, SP: Pontes, 1996.

PAVANI, Cinara F. & KÖCHE, Vanilda S. **Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo**. In: **Caderno Seminal Digital** – Vol. 5 – Nº 5 – (Jan/Jun-2006). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.p. 110-130. Disponível em: <

http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/ seminaldigital2006.1. pdf#page=110 >. Acesso em: 25 nov. 2010.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Língua de Sinais Brasileira: Libras I** – São Paulo : Know How, 2010.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**; tradução Cláudia Berliner. – São Paulo, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **A estrutura da frase da língua brasileira de sinais.** In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999. Florianópolis. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: UFSC, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para surdos**. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos** – Porto Alegre : Artmede, 2004.

QUADROS, Ronice M. de; e CRUZ, Carina R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACKS, Oliver W.. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** – tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES. Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. **Ensino de língua portuguêsa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, Carmi, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTI, Marianne. (Org). **Diversidade Textual: os gêneros da sala de aula.** Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas. S.P: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística** – Porto Alegre : Mediação, 3ª ed. 2009.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças** – Porto Alegre : Mediação, 2010.

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

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, de 05 a 08 de outubro de 2003), 2003a. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf > acesso em 28/09/11.

_____. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, Cláudia N. Roncarati de. **Cadeias do texto: construindo sentidos.** – São Paulo : Parábola Editorial, 2010.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Sinais III** <http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0569-BR-2008-Stumpf-ELSIII.pdf> acesso em 26 de março de 2011>

VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

VYGOTSKI, M. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

____ eBookBrasil.com, 2010.

O silêncio: <http://ouveosilencio.wordpress.com/surdez/historia/> acesso em 24 de fevereiro de 2011.

< http://www.ines.gov.br/ines_livros/18/18_006.HTM > acesso em 19 de abril de 2011.

O Fenômeno da Hipercorreção Linguística: Entenda um Pouco Mais por Edson Santos: <http://revistaidentidade.webnode.com.br/news/> acesso em 16 de abril de 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:

< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 16 de março de 2011.

Curso de Licenciatura em Letras-Libras2007 – UFSC Professor Leland McCleary (USP) – Sociolingüística <http://pt.scribd.com/doc/50305249/13/Unidade-3-Linguas-em-contato> acesso em 16 de abril de 2011.

ANEXOS

A) PROVA DO VESTIBULAR

UFPB

UFPB VIRTUAL — Processo Seletivo 2010 - LIBRAS

CADERNO DE QUESTÕES

Português, Redação, Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês

ATENÇÃO: Este caderno contém 40 questões objetivas e uma questão de redação. Preencha, na **FOLHA DE RESPOSTA**, o espaço correspondente à alternativa escolhida como resposta em cada questão objetiva. A redação deverá ser escrita na **FOLHA DE REDAÇÃO**. Utilize somente caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

Duração da Prova: 4 horas

I – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA

Leia o texto a seguir, para responder às questões de 01 a 05.

Ah! Ah! Ah!

Em que país mesmo uma sessão do Congresso teve de ser adiada devido a um acesso coletivo de riso dos senhores deputados? Para mim, em matéria de humor, foi o melhor que a TV apresentou no ano passado. E daquele humor muito especial que dispensa palavras e motivos. Uma deputada, em meio a um discurso, riu de nada, uma, duas, mais vezes, e de forma tão contagiante que os colegas entraram na sua e, no mesmo dia, através da televisão o mundo todo riu desbragadamente.

Se alguém leu Eric Braun Müller, autor de *O pavor e suas latitudes*, um estudo minucioso sobre o medo – do breve sustinho ao terror dos pandemônios –, saiba que escreveu também, com uma prolixidade de 600 páginas, um volume sobre o riso, do mais discreto, controlado, às gargalhadas que chegam a relaxar a bexiga.

Lembro-me de quando fui escalado por uma emissora de rádio aqui de São Paulo para escrever um programa humorístico, especialidade que não era a minha. Advertiram-me para dosar as pilhérias na escala leve do sorriso. O patrocinador não queria excessos, pois seu produto, consumido pela classe A, rejeitava gargalhadas proletárias. Após a apresentação, o diretor me procurou para comentar:

– Tudo bem, mas você exagerou na discrição. Vi no auditório espectadores chorando.

Diz o ensaísta alemão que o riso, com intuitos profissionais, pode ser servido em colheres de café, chá e sopa, de acordo com o mercado. O humor machadiano, por exemplo, é tão imaterial como perfume. Exige refinamento do leitor. Há, na outra ponta, o riso manual, obtido com os dedos, através de cócegas. Com habilidade se faz até o conde Drácula dar risada. O riso pode também ser forçado artificialmente por processo mecânico, como se fazia nos circos e parques de diversão, com o antiqüíssimo Disco das Gargalhadas. Criava-se um clima postiço de alegria, com efeito mágico sobre os idiotas. Houve um cantor, Risadinha, cujo sucesso nos auditórios devia a um sorriso fixo e constante que não desmanchava nem para dormir.

O riso muitas vezes não tem um porquê. Vem, simplesmente, e vai logo acionando os músculos da face. Verdadeiro enigma, pouco adianta interrompê-lo ou camuflá-lo. É feito de pólvora. Meu amigo Boanerges teve um desses ataques num velório. Diante do defunto e de seus familiares começou a rir. Descontroladamente. Como se algo apertara um gatilho enlouquecido. Num intervalo, sentindo ter vencido a crise, pediu desculpas aos presentes. Desculpado, ao dizer compungido a palavra pê....sa...mes, tornou a rir, ainda mais ruidosamente. Foi convidado a se retirar. Com o Lima se deu o mesmo no próprio casamento, ao ouvir o discurso nupcial. Sem aviso, foi vítima de um riso convulsivo que lhe sacudia o corpo todo. A noiva assustada, o padre constrangido, os padrinhos confusos, os pais apalermados. O sacerdote perguntou-lhe se queria mesmo casar. Respondeu s...i...m, morrendo de rir. Só conteve o acesso quando a noiva abriu a maior choradeira. Ao Moreira aconteceu isso num elevador lotado, ele sozinho. Alguém achou que estava sendo alvo de gozação. Outros também, inclusive uma mulher feiosa e agressiva. Do que ria aquele homem? Ao chegar ao térreo foi agredido. Cinco pontos na testa.

Comigo também ocorreu um desses vexames: na biblioteca de uma pequena cidade, bem distante, do interior paulista, onde fui fazer uma inútil conferência literária numa noite tropical de chuvarada. Enquanto falava sobre contos e contistas, a uma platéia reduzida e desatenta, perguntei-me o que fazia eu lá, com aqueles gatos pingados, depois de horas de estrada, para ganhar um cachê que nenhuma falta me

faria? Como não encontrasse resposta, o que fiz foi rir. Ria de mim, da situação. Alguns espectadores também riram. Continuei o discurso, que era sério, mas tornei a rir na frase seguinte. Pessoas que circulavam pela biblioteca, ou escondiam-se da chuva, ouviram os risos e entraram no auditório. Pequeno, logo ficou lotado. Então já não segurava o riso, esbaldando-me, principalmente no capítulo do conto hermético. O que eu dizia não tinha graça alguma, julgava-o até um estudo bastante aprofundado, mas o público, fisgado pelo meu riso, ouvia em tudo crítica, sátira, pilhéria, bom humor. Fui aplaudido de pé e abraçado no final por alguém que não era nada menos que o prefeito.

– Volte sempre. Confesso não ter entendido muita coisa, mas nunca se riu tanto por aqui. O senhor é um *show!*

REY, Marcos. Ah! Ah! Ah! In: **O coração roubado e outras crônicas.** São Paulo: Ática, 2003, p. 31-33. (Para Gostar de Ler, v.19)

II – REDAÇÃO

ORIENTAÇÕES GERAIS

- Mantenha fidelidade ao TEMA e ao GÊNERO propostos.
- Apresente letra legível, utilizando caneta esferográfica com tinta azul ou preta.
- Faça rascunho, se necessário, na página 4 deste Caderno de Questões. Contudo, **O RASCUNHO NÃO SERÁ CORRIGIDO.**
- Desenvolva seu texto no espaço indicado na **FOLHA DE REDAÇÃO**.

No texto, o narrador relata situações em que *"O riso muitas vezes não tem um porquê."* (linha 23). Há, no entanto, outras situações em que o riso tem a sua razão de ser. Você, certamente, já presenciou ou viveu uma dessas cenas e gostaria de contá-la a alguém. Para isso, redija uma carta endereçada a um amigo, narrando essa cena com criatividade. Para produzir seu texto, considere as seguintes orientações:

- Siga a estrutura padrão de uma carta;
- Redija seu texto com, no mínimo, 20 linhas, e, no máximo, 25;
- Use uma linguagem adequada ao gênero proposto;
- Assine sua carta usando um pseudônimo.

"A **carta** é um gênero textual que costuma apresentar uma estrutura padrão, composta de local e data, vocativo (o nome da pessoa a quem se dirige a carta), texto e assinatura."

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T.C. **Texto e Interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. 2 ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 17.

B) SIGNWRITING – A escrita de sinais –

Figura 01:



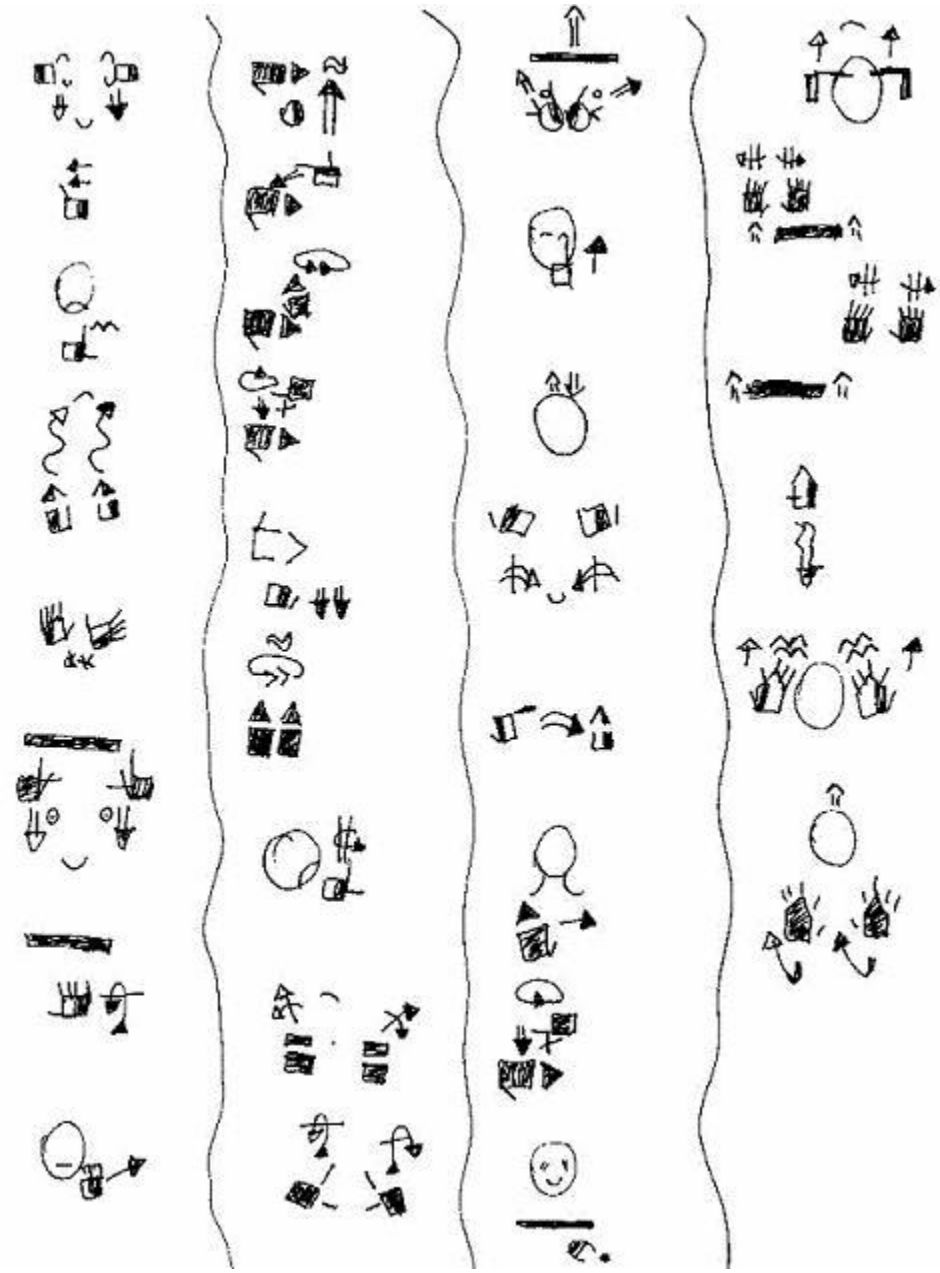
Movimento dos braços para baixo

Movimentos dos pulsos

Movimentos dos dedos

Hino Nacional adaptado à Libras em SignWriting padrão:

Figura 02:



Fonte: <http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0569-BR-2008-Stumpf-ELSIII.pdf> acesso em 26 de março de 2011>

C) LEI DE LIBRAS

Lei de libras 10436 de 2002

Legislação

Resultado da Pesquisa

Lei nº 10436 de 24/4/2002

Diário Oficial da União de 25/4/2002

Abrangência	**Federal**
UF	**Federal**
Município	**Federal**
Tema	**Deficiência auditiva**
Subtema	**LIBRAS**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2o Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181o da Independência e 114o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

D) CAPÍTULOS I E II DO DECRETO Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas,

do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

[...]

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

E) RECOMENDAÇÕES DO CONADE

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

RECOMENDAÇÃO Nº 001, de 15 de julho de 2010.

Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos.

A PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, no uso de suas atribuições, cumprindo o que determinou o Plenário deste Colegiado na sua 69ª Reunião Ordinária, realizada em Brasília nos dias 15 e 16 de julho de 2010, e

CONSIDERANDO a ratificação, pelo Estado Brasileiro, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo com equivalência de emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, com a devida promulgação pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;

CONSIDERANDO que nos termos desse novo tratado de direitos humanos a deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre pessoas com deficiência e *as barreiras relativas às atitudes e ao ambiente que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas*;

CONSIDERANDO que a acessibilidade foi reconhecida na Convenção como princípio e como direito, sendo também considerada garantia para o pleno e efetivo exercício de demais direitos;

CONSIDERANDO que os artigos 3º e 5º da Constituição Federal de 1988 têm *a igualdade como princípio*, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação de todas as pessoas, com e sem deficiência;

CONSIDERANDO que ao Poder Público, seus órgãos e entidades da administração direta e indireta cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos, inclusive o direito ao trabalho e emprego, com o acesso e permanência, e de outros que, decorrentes da Constituição e das normas vigentes, em especial a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto

nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, visem a garantir ampla e irrestrita acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal;

CONSIDERANDO o disposto no artigo 37 da Constituição Federal de 1988, que determina, como medida de ação afirmativa, a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência;

CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para o acesso ao trabalho assegurando à pessoa com deficiência a reserva de vagas no percentual de cinco a vinte por cento nos concursos públicos, *em igualdade de condições com os demais candidatos*;

CONSIDERANDO que a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta reconhecem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos;

CONSIDERANDO que, nos termos da legislação, a aquisição do conhecimento da pessoa surda, em toda extensão do ensino, desde o nível fundamental até o superior, apóia-se na Língua Brasileira de Sinais - Libras, é necessário considerar essa realidade no processo de inclusão no mercado de trabalho;

CONSIDERANDO que, nos concursos públicos, a fim de garantir a igualdade de oportunidade, a todos deve ser proporcionado o direito à completa compreensão do conhecimento que se deseja testar;

CONSIDERANDO o disposto nos atos normativos do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em especial o Parecer nº 45/2005/CONADE/SEDH/PR e Parecer nº72/2006/CONADE/SEDH/PR;

CONSIDERANDO a decisão plenária da 69ª Sessão Ordinária do dia 15 de julho de 2010 deste E. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, exarada nos autos do Processo CAN nº238/09;

RECOMENDA QUE OS EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS contemplem o princípio da acessibilidade para garantir a igualdade de condições à pessoa surda ou com deficiência auditiva, como os demais candidatos, determinando expressamente medidas indispensáveis para remoção de barreiras que impeçam a plena e livre concorrência, sem prejuízo de outras que porventura venham a ser adotadas, como as abaixo enumeradas:

1. Quanto à Língua

1.1. Nos editais de concursos públicos, deverá ser explicitamente reconhecida, nos termos da Lei nº10.436/02, e do Decreto 5.626/05, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos;

2. Quanto à Inscrição

2.1. Os editais deverão ser disponibilizados e operacionalizados de forma bilíngüe, com vídeo em Língua Brasileira de Sinais - Libras.

2.2. Deverá o sistema de inscrição do candidato ao concurso prever opções em que o candidato surdo ou com deficiência auditiva realize suas provas objetivas, discursivas e/ou de redação, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

2.3. No ato de inscrição, o candidato poderá solicitar o auxílio de intérprete em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, independentemente da forma de aplicação das provas e/ou solicitar tempo adicional.

3. Quanto à aplicação de provas objetivas, discursivas e/ou de redação

3.1. As provas devem ser aplicadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com recursos visuais, por meio de vídeo ou outra tecnologia análoga, conforme as normas técnicas em vigor, disponibilizando, inclusive, intérprete habilitado para permitir o acesso ao conteúdo das provas, sempre que solicitado pelo candidato surdo ou com deficiência auditiva.

3.2. As instituições utilizarão como referência, sem dele depender, o programa anual PROLIBRAS, instituído pelo MEC e ordenado pelo Decreto 5.626/05, no qual todas as provas são aplicadas em LIBRAS, por meio de terminais de computadores.

4. Quanto aos critérios de avaliação

4.1. O edital deverá explicitar os mecanismos e critérios de avaliação das provas discursivas e/ou de redação dos candidatos surdos ou com deficiência auditiva, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística da LIBRAS.

4.2. Deve-se considerar que a pessoa surda educada na língua de sinais, necessariamente sofrerá influências desta na sua produção escrita, tornando necessário o estabelecimento de critérios diferenciados de correção de provas discursivas e de redações, a fim de proporcionar tratamento isonômico aos candidatos surdos. Nesse sentido, deverão ser instituídos critérios que valorizem o aspecto semântico (CONTEÚDO) e sintático em detrimento do aspecto

estrutural (FORMA) da linguagem, fazendo-se a distinção entre "conhecimento" e "desempenho lingüístico".

4.3. Deverão ser previstos, na aplicação de prova discursiva e/ou de redação, mecanismos que indiquem ser o candidato com deficiência auditiva, sem que seja ele identificado nominalmente.

4.4. As provas de redação e/ou discursivas, aplicadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por Professores de Língua Portuguesa para Surdos ou professores de Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras.

5. Quanto à admissão e permanência no cargo público

5.1. Deverá a Administração Pública disponibilizar todas as adaptações e recursos necessários ao servidor com deficiência para o exercício de suas funções, incluindo o intérprete de LIBRAS, a sinalização visual, entre outros recursos de acessibilidade, sempre que for solicitado, visando oportunizar a permanência no serviço público.

5.2. A avaliação de desempenho só poderá ser feita no estágio probatório e desde que fornecidos os recursos de acessibilidade necessários para o exercício das funções por pessoas com deficiência.

6. **Quanto à garantia e defesa de direitos**

6.1. Caso a Administração Pública não cumpra com suas obrigações, deverá o candidato com deficiência prejudicado em seu direito recorrer administrativamente perante a autoridade pública responsável pela realização do certame.

6.2. A autoridade pública deverá decidir sobre o recurso no prazo determinado pelo edital, publicando a sua decisão motivada por meio do Diário Oficial e/ou jornal de grande circulação.

6.3. Caso subsista a violação de direito, o candidato com deficiência poderá, por meio de advogado ou defensor público, impetrar mandado de segurança, individual ou coletivo, e/ou representar perante o Ministério Público para apreciação e adoção das medidas que lhe são competentes de forma a garantir o cumprimento da legislação vigente.

Publique-se e encaminhe-se cópia desta Recomendação às principais instituições organizadoras de concursos públicos e interessados.

Brasília, 15 de julho de 2010.

DENISE GRANJA Presidente do Conade

F) DECRETO-LEI 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004

Regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nas Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DECRETA:

[...]

Capítulo II

Do Atendimento Prioritário

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

[...]

deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

[...]

Art. 6o O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5o.

§ 1o O tratamento diferenciado inclui, dentre outros:

I - assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis;
II - mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT;

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento;

[...]

G) BILHETES, RECADOS, MENSAGENS DE TEXTO.

1) Oi tudo bem! G.

Vc lembrar esquecer

não foi aqui

eu conversar

falar

H. J.

casa vem 17:30

2) Ola! Gorete

Desculpa nao me casa ja marcou segunda feira ocupado compromisso outro. Quarta - feira vou tarde sala UFPB VIRTUAL encontro la

3)Oi boa noite! eu vou demora tio é desculpa.

ass: M surda

beijo

4) Oi boa noite! eu vou não demora tio é desculpa. ass: M surda eu vou amanha

5) Bom dia! Ja enviar historia de vida L anexo Word

6) Sou G oi não chamou porque ontem feriado hoje não, vou sábado asjp divulga ok

7) Oi, cancela asjp. Marcou quinta feira tarde 15:00 dede muitos surdos futebol vc vai

ou não?

8) Oi, tou aqui valentina mh família resolve coisa. Não marcou vc antes msg.

9)Vai demorar pouco ônibus, qnd eu chegar la mas eu vou te aviso vc bjo as. G

10) Aqui lotado caminho e carro e etc... No rua

11) Boa noite! Feliz ano novo 2011 paz, vida, alegre, animar, abraço deus abençoes! J e M

12) Oi, antes avisa, hoje tarde não posso já marcou compromisso, posso dia 11, tarde hora 3

13) Oi querida, Quando dia nos vamos ir lual mas quero saber dia. Ass. M

14) Meu chip e novo oi mas sou G mas pode vc anotar esse

15) Eu sou J de Serraria. Sou surdo de nascença. Sou funcionário público do instrutor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na Escola de XXXXXX. Sou estudante em Letras/LIBRAS no pólo em XXXXXXX. Eu amo muito ser professor privilegiado de LIBRAS com os surdos! Gosto muito de ser estudante é muito importante para os surdos no futuro. A Universidade Federal da Paraíba - UFPB é muito ótima de verdade!!!

Um forte abraço!

16) Sou surdo, aluno do curso de Letras/Libras da UFPB porque eu quero gostar muito de estudar que bom é importante coisa aprender maior material de sinal, quero precisar concordar LETRAS/LIBRAS, mas eu sei ler um pouco português.

17) Meu nome é H, mas chamo nininha. Eu moro em Natal, mas faço parte do curso Letras/Libras no pólo João Pessoa. Eu gostei desse curso, porque é importante para que eles aprendem mais nesse curso de cada disciplina.

18) Me chamo S, curso letras/libras no polo João Pessoa. Mas eu moro em Natal.Se você quer me conhecer a nova amizade que você quiser.

Beijo para todos!

19) “Sim! parabém professora todo isso pode ser trabalho muito coisa nossa vida aluno(a) é dificil para um surdo, mais tem ser vontade cada aluno por isso aluno ctenho certeza consegui para ler” (CRSA, aluno Letras/Libras).

Figura 01: ALFABETO MANUAL

Alfabeto Manual da Libras



Figura 02: CONFIGURAÇÕES DE MÃO

