

VOLUME V
ANO 2016

eling^{UP}

Revista eletrónica de linguística dos estudantes da
Universidade do Porto
A students' e-journal of Linguistics from the
University of Porto



ÍNDICE

Nota editorial

Entrevista ao Professor Doutor Ivo Castro

Artigos

1.º ciclo

E tu, percebes o que eles dizem? – Variação diastrática do português europeu na economia

Tiago Marques e Maria Francisca Silva

Léxico madeirense observado por portuenses

José Carlos Barbosa e Nuno Jales

Marcadores discursivos na oralidade

Cristiana Teixeira, Elisabete Ribeiro e Sara Salgado

O estranho caso da vogal *Breathy Voiced* em PE – Evidências a partir da análise a um dos dialetos madeirenses

Carlos Silva

Contextos de uso do Indefinido plural *uns/umas* em contraste com *alguns/algumas*

Renata Soares

Relações retóricas em notícias

Tânia Monteiro

2.º ciclo

Aspetos sintáticos das interrogativas –Q do português de Moçambique

Danifo Ismael Chutumiá

3.º ciclo

Complementos y modificadores del SN en Español, Portugués e Inglés

Milaydis Sosa Napolskij

Análise crítica do texto *A apropriação da escrita por crianças surdas* de Sônia Brochado Dechant

Vanessa Gomes Teixeira

Ser construção de duplo objeto ou não ser? Eis a questão em Português Europeu

Joana Carvalho

Recensões

Moreira, M.A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 9 (3): 48-63.

Ângelo Niquice

Marinho; Júlio César Bresolin; Grasielle Ruiz Silva & João Alberto da Silva (2015). *Planejamento Cooperativo como método de investigação da sala de aula*. In: *Revista Eletrônica de Educação*, vol 9 (1): 120-135.

Josefina Marília R. Caetano Ferrete

Análise crítica do texto *A apropriação da escrita por crianças surdas* de Sônia Dechandt-Brochado

Vanessa Gomes Teixeira¹

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL)

RESUMO. O presente trabalho consiste numa análise crítica do artigo “A apropriação da escrita por crianças surdas” de Sônia Dechandt-Brochado, publicado em 2006 no livro *Estudos Surdos I*, uma coletânea de pesquisas na área de educação de surdos organizada por Ronice Müller Quadros. O estudo em questão é fruto da tese de doutoramento da pesquisadora, defendida em 2003, cujo objetivo foi investigar de que maneira ocorre a apropriação da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua por crianças surdas, que têm como língua materna a Língua Brasileira de Sinais, sem passar necessariamente pela oralidade.

PALAVRAS-CHAVE. Português para surdos, Escrita de crianças surdas, Aquisição de segunda língua, LIBRAS, Educação de surdos, Surdez.

ABSTRACT. This work is a critical analysis of the article "A apropriação da escrita por crianças surdas" from Sonia Dechandt-Brochado, published in 2006 in the book *Estudos Surdos I*, a collection of research in deaf education area, organized by Ronice Müller Quadros. The study in question is the result of the doctoral thesis of the researcher, defended in 2003, whose purpose was to investigate how the appropriation of the Portuguese language in the written form as a second language happens for deaf children who had the Brazilian Sign Language as their mother tongue, without necessarily going through orality.

KEY-WORDS. Portuguese for Deaf, Deaf children writing, second language acquisition, LIBRAS, Deaf education, Deafness.

¹ Doutoranda do 1.º ano do 3.º ciclo em Ciências da Linguagem (área de especialização: Didática de Línguas).

Introdução

Com a aprovação da Lei nº 10.436/2002² e do Decreto nº 5.626³, constata-se que é necessário mudar o processo educacional dos surdos e verifica-se, além do crescimento de pesquisas na área, a preocupação do campo educacional em adaptar metodologias de ensino e materiais didáticos para que as especificidades desses alunos sejam levadas em conta e para que eles possam ser incluídos no cotidiano escolar.

A partir dessas considerações, o presente trabalho consiste em uma análise crítica do artigo “A apropriação da escrita por crianças surdas” de Sônia Brochado Dechandt. O texto em questão foi publicado, em 2006, no livro *Estudos Surdos I*, uma coletânea de pesquisas na área de educação de surdos organizada por Ronice Müller Quadros⁴.

Nesse contexto, o estudo é organizado da seguinte forma: inicialmente são informados os dados biográficos da autora. Depois, o trabalho analisado é descrito, levando em conta as suas partes - referencial teórico, metodologia, análise e conclusões -, e são feitas algumas considerações acerca das ideias abordadas. Por fim, o artigo de Dechandt-Brochado (2006) é analisado, sendo referidos os pontos positivos e negativos do trabalho e a relevância para o seu público-alvo, e sendo apresentados outros estudos na área, os desdobramentos da pesquisa e possíveis encaminhamentos futuros.

1 - Sobre a autora

Sônia Brochado Dechandt possui doutoramento em Linguística e Filologia Portuguesa (2003), na área de Letras, pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), e pós-doutoramento em Linguística Aplicada (2010), na área de Linguística, pela Universidade Nova de Lisboa - Portugal. Desenvolve as linhas de pesquisa: formação do professor leitor; leitura e estudos para a inclusão e metodologias do ensino de leitura. Na orientação de trabalhos, a investigadora tem privilegiado a Linguística Aplicada e a temática linguagem e surdez.

² A Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, reconhece o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e prevê seu uso como meio de instrução para aprendizado de conteúdos escolares e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

³ O Decreto nº 5.626, que entrou em vigor em 22 de dezembro de 2005, além de regulamentar a lei nº 10.436/2002, prevê medidas de inclusão importantes para a comunidade surda e garante aos surdos o direito a intérpretes em espaços públicos e privados.

⁴ Ronice Müller Quadros é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq- Brasil), líder do Grupo de Pesquisa “Literatura em Línguas de Sinais”, apoiado pelo CNPQ, e atua nas áreas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aquisição de língua de sinais, bilinguismo bimodal, educação de surdos e interpretação em línguas de sinais.

2 - Sobre o artigo “A apropriação da escrita por crianças surdas”

O presente artigo faz parte da tese de doutoramento de Dechandt-Brochado, intitulada *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*, defendida em 2003, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

O objetivo da pesquisa da autora foi investigar de que maneira ocorre a apropriação da escrita do Português como segunda língua por crianças surdas, que têm como língua materna a LIBRAS, sem passar necessariamente pela oralidade. O tema da pesquisa partiu de indagações ligadas à surdez, que surgiram ao longo da carreira profissional da investigadora, uma vez que ela trabalhou na área durante muitos anos.

Nesse contexto, o trabalho da autora organiza-se em quatro partes – referencial teórico, metodologia, análise das produções textuais e conclusões -, que serão descritas e analisadas nos subtópicos a seguir.

2.1 - O referencial teórico

Na parte inicial do texto, a autora cita os estudos que serviram de base para a sua pesquisa, cujo referencial teórico se organiza em três grandes temáticas: I) Estudos que ressaltam a importância das línguas de sinais para a aquisição da linguagem do surdo e como mediadora na aprendizagem da língua oral na modalidade escrita; II) Estudos que tratam da apropriação da escrita do Português e do papel da LIBRAS nesse processo; e III) Teorias sobre aquisição de segunda língua. Na tabela abaixo, são citados os autores estudados:

QUADRO A. Estudos do referencial teórico

Estudos que ressaltam a importância das línguas de sinais para a aquisição da linguagem do surdo e como mediadora na aprendizagem da língua oral, na modalidade escrita.	Estudos que tratam do processo de apropriação da escrita do Português e do papel da LIBRAS nesse processo	Teorias sobre aquisição de segunda língua
Gesueli (1988, 1998)	Felipe (1988)	Cummins (1989, 1991)
Fernandes (1989, 2003)	Quadros (1999)	Cummins e Swain (1986)
Quadros (1997, 1999, 2004)	Quadros & Karnopp (2004)	Chamberlain, Morford & Mayberry (2000)
Souza (1996, 2000)	Gesueli (1988, 1998)	
Santos (1994)	Góes (1994, 1996)	
Góes (1994, 1996)	Santos (1994)	
Fernandes, S. (1998)	Bernardino (1999)	
Ferreira Brito (1989, 1995)	Costa (2001)	
Felipe (1989, 1993)		
Bernardino (1999)		

Em relação às teorias de aquisição de segunda língua, a investigadora trabalha com as ideias de Cummins (2002), que, ao refletir sobre como as escolas poderiam fornecer uma instrução apropriada a crianças cultural e linguisticamente diversas, evidencia a situação da criança surda: usuária de uma língua de sinais, que está aprendendo uma língua da comunidade ouvinte no país onde reside. De acordo com o autor, um primeiro passo seria refletir sobre a importância do papel da língua materna das crianças no seu desenvolvimento educacional.

Dialogando com esses conceitos, o trabalho de Dechandt-Brochado (2006) é fundamentado na Teoria da Linguística Interdependente, apontada como proposta de um modelo para educação bilíngue – que considera as línguas de sinais como L1 e a língua oral na modalidade escrita como L2 – de crianças surdas, que pode fornecer um ponto inicial para investigar a situação singular dessa criança, que sinaliza aprendendo a ler. Segundo Dechandt-Brochado (2006), o princípio básico desta teoria é a Competência Básica Comum (CUP), modelo de competência bilíngue em que “os aspectos relacionados ao letramento de proficiente bilíngue em L1 e L2 são comuns ou interdependentes através das línguas” (Cummins e Swain, 1986 apud Dechandt-Brochado, 2006). Logo, de acordo com essa perspectiva, a experiência do aprendiz com alguma língua materna levará ao aumento da sua competência fundamental em ambas as línguas – L1 e L2.

A autora também fundamenta a sua perspectiva a respeito da aprendizagem de uma segunda língua a partir do conceito de Interlíngua (IL). Segundo Dechandt-Brochado (2006), enquanto os métodos de ensino tradicionais em L2 enfatizavam a eliminação de erros, mais recentemente, esses supostos equívocos passaram a ser considerados como características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, e não erros. Nesse sentido, a pesquisadora adota a concepção de interlíngua a partir das ideias de Selinker (1972), explicando-a como “as gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2 (Selinker, 1972 *apud* Dechandt-Brochado, 2006)”, ou seja, a interlíngua seria a língua de transição do aluno entre a língua-nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem. É a partir da noção de interlíngua que a autora constitui a sua análise:

“Ao analisar os dados, considerou-se que a apropriação de uma segunda língua (L2) é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina interlíngua (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo. Assim, o conceito de interlíngua apresenta-se proveitoso para a análise, demonstrando que os estágios sucessivos do conhecimento linguístico se revelam e variam na linguagem dos aprendizes. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e

demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de transferência da L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução.”

(Dechandt-Brochado, 2006: 292)

Levando em conta o limite de páginas do artigo, a investigadora apresenta um breve referencial teórico. No entanto, na tese de doutoramento que serviu de base para o artigo em questão, Dechandt-Brochado (2003) faz uma revisão de literatura aprofundada sobre as teorias de aquisição de segunda língua. Baseando-se nas ideias de Brown (1994), Corder (1967, 1971) e Selinker (1972), a autora apresenta as teorias da Análise Contrastiva, da Análise de Erros e da Teoria da Interlíngua.

Segundo Dechandt-Brochado (2003), Brown (1994) explica que a Análise Contrastiva (AC) demonstrou os efeitos de interferência da primeira língua sobre a aprendizagem da segunda língua e afirmou, de uma forma enfática, que a aprendizagem da L2 é primordialmente, se não exclusivamente, um processo de aquisição de quaisquer itens diferentes da L1. Devido a uma visão restrita sobre interferência, esse modelo ignorou os efeitos intralinguais da aprendizagem, entre outros fatores e, por isso, foi muito criticado nos anos 70.

A Análise Contrastiva afirma que os indivíduos transferem formas e significados de sua cultura e língua materna para a língua estrangeira e cultura estrangeira. Nesse sentido, os supostos erros dos aprendizes seriam causados apenas por transferência negativa (ou interferência) da língua materna para a segunda língua e seus acertos seriam causados pela transferência positiva da L1. Posteriormente, essa abordagem foi criticada por diversas razões teóricas, práticas e empíricas, pois estudos comprovaram que a aquisição de uma segunda língua não consistia apenas numa comparação entre a L1 e a L2. Logo, apesar de a língua materna desempenhar um importante papel nesse processo, nem todos os erros do aprendiz podem ser explicados a partir de trocas que ele faz com a sua L1.

A partir das limitações da Análise Contrastiva, Dechandt-Brochado explica que a Análise de Erros (AE) veio demonstrar que nem todos os erros podiam ser previstos pela AC, pois os aprendizes cometem erros que não são simplesmente interferência da língua materna. Corder (1967) foi o primeiro a destacar a importância dos erros por causa da informação que esses proporcionavam sobre o processo de aprendizagem da L2. O autor considerava a língua dos aprendizes um tipo de dialeto idiossincrático, com as suas peculiaridades, diferentes da língua materna e da língua alvo falada pelos usuários nativos, pois, como esse dialeto se relaciona com o processo de aquisição individual do aprendiz, nele há um conjunto de regras/desvios que fogem ao dialeto social.

Dechandt-Brochado (2003) também comenta que a ideia de idiossincrasia esteve presente noutras propostas de estudiosos, que a designaram de sistema aproximado ou competência transicional. Entre esses pesquisadores, a autora cita Selinker (1972) e explica que ele, ao introduzir o conceito de Interlíngua, reconhece de forma sistemática e definitiva a idiossincrasia. Segundo a investigadora:

“Alguns termos foram cunhados para descrever a perspectiva que enfatiza a legitimidade dos sistemas dos aprendizes de segunda língua. Brown (1994) menciona que o mais conhecido desses termos é interlíngua, um termo de Selinker (1972). Corder (1971) usou o termo dialeto idiossincrático para conotar a ideia de que a linguagem do aprendiz restringe-se a um indivíduo particular, e que as regras da língua do aprendiz são peculiares daquele indivíduo somente. Enquanto cada uma dessas designações enfatiza uma noção particular, elas dividem o conceito de que aprendizes de segunda língua estão formando seus próprios sistemas linguísticos. Não se trata nem do sistema da língua nativa ou materna, nem do sistema da língua alvo, mas se encaixa entre os dois; é um sistema baseado na tentativa de os aprendizes promoverem ordem e estrutura ao estímulo ao seu redor. A hipótese da interlíngua trouxe uma nova era na pesquisa e no ensino de segunda língua.”

(Dechandt-Brochado, 2003: 68)

Em relação às ideias apresentadas por Dechandt-Brochado (2003), percebe-se uma aproximação do conceito de dialeto idiossincrático com o de interlíngua. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de assumir que as sentenças idiossincráticas podem ter uma relação com sentenças da língua materna do aprendiz, Corder (1967) considera a L1 um elemento secundário. Para o autor, a transferência da L1 do aluno não é relevante, pois as hipóteses elaboradas no processo de aprendizagem de uma L2 mostram que ele investiga a lógica da língua estrangeira, e não que necessariamente parte de hábitos antigos. Já Selinker (1972), ao propor a noção de Interlíngua, leva em conta a importância da língua materna e apresenta como níveis de referência para a análise: a língua materna (enunciados na língua materna do aprendiz), a interlíngua (enunciados da língua alvo produzidos pelo aprendiz) e a língua alvo (enunciados da língua alvo produzidos por nativos). Nesse contexto, a interlíngua seria um sistema separado, resultado da tentativa de produção do aprendiz em situações significativas e influenciado pela sua L1 e pela L2.

Por fim, a autora também explica as ideias de Gargallo (1999), que afirma que o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE é constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua materna (L1) e o ponto de chegada é a língua meta (L2). Dialogando com essa pesquisadora, Dechandt-Brochado (2003) buscou em sua análise ter uma visão geral das produções textuais das crianças surdas participantes da pesquisa e identificar as principais características presentes na escrita em cada estágio do processo de aquisição de uma L2. A análise realizada e a metodologia da investigação serão descritas no tópico a seguir.

2.2 - A metodologia

A pesquisa apresenta um *corpus* de doze informantes surdos, selecionados respeitando-se os seguintes critérios:

QUADRO B. Critérios de escolha dos participantes

Critérios
I. Alunos do Ensino Fundamental;
II. Surdos pré-linguísticos (a surdez ocorreu antes da aquisição da linguagem);
III. Usuários proficientes da língua de sinais na faixa etária de 8 a 11 anos de idade.

O grupo selecionado cursa 2.^a, 3.^a e 4.^a séries do Ensino Fundamental numa escola especial para educação de surdos, pertencente à Rede Estadual de Educação, e todos os participantes são filhos de pais ouvintes, embora esse não tenha sido um critério para seleção. No total, foram setenta e três (73) produções analisadas, de variados gêneros textuais, como: bilhetes, avisos, descrições, recontos de filmes, histórias, passeios, visitas e outros.

A análise foi permeada pelas seguintes questões:

QUADRO C. Questões de pesquisa

Questões
I. Representam marcas da primeira língua empregada pelos surdos?
II. Há marcas da escrita do Português?
III. Há marcas de uma interdependência linguística?
IV. Há marcas de uma interlíngua dos aprendizes em processo de apropriação da L2?

Além disso, procurou-se observar também:

QUADRO D. Outros critérios de análise

Critérios
I. O contexto das produções escritas dos aprendizes: as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita;
II. A ocorrência, nas produções, de estruturas que se diferenciam do Português convencional e que mais se aproximam da língua utilizada pelos sujeitos na comunicação face a face;
III. A constituição do sentido, ou seja, a apreensão do significado da mensagem pelo leitor.

Segundo Dechandt-Brochado (2006), “partiu-se do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, sua primeira língua (L1)” (p. 290). Logo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) assume um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do

Português como segunda língua: como as leituras desses sujeitos são realizadas em língua de sinais para a compreensão, decodificação, discussão e criação de textos, ela pode interferir na escrita deles e se refletir na produção textual em Português.

O principal objetivo da análise da autora foi compreender de que forma as crianças surdas constroem as suas produções escritas, tentando entender o que esta materialidade linguística representa. Para cumprir essa meta, foram analisados aspectos sintáticos e morfolexicais que se mostraram relevantes durante o processamento dos dados coletados das redações.

2.3 - A análise das redações

No texto, Dechandt-Brochado (2006) analisa 13 redações, porém o presente artigo citará apenas duas dessas produções textuais, escolhidas porque evidenciam as características de um aprendiz de segunda língua em processo inicial de aquisição e de um aprendiz de L2 em processo intermediário.

FIGURA I. Reconto da fábula “A raposa e as uvas”

A raposa e as uva		294
colhas come muito uva	(1)	
colhos fugiu escuro árvore	(2)	
raposa quero vontade come uva	(3) (4)	
raposa pulou não pegou conseguiu	(5) (6) (7)	

Segundo a autora, o texto pode ser descrito pela presença de frases breves e telegráficas, sem elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção) - com exceção do título, que foi escrito no quadro pela professora -, e presença de trocas ortográficas - como em “colhos” (coelhos), “colhas” (coelhas), “pegu” (pegou). O aluno flexiona os verbos na 1.^a e 3.^a pessoas do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo - como em “come”, “fugiu”, “pulou”, “conseguiu”, “quero” -, e parece haver uma tentativa de empregar o diálogo direto na 3.^a linha do texto, sem sucesso. Há também frases na ordem tópico-comentário - como em “raposa quero vontade come uva” -, e outras na ordem canônica do Português S-V-(O) - como em “colhas come muita uva”.

FIGURA II. Reconto da história “A Chapeuzinho Vermelho”

295

Chapeuzinho Vermelho	(1)
Mãe fala chapeuzinho vermelho	
A vovó muito doena [doente?]	(2)
chapeuzinho Vermelho foi vê flor	
muito bonita	(3) (4)
chapeuzinho Vermelho assauto lobo.	(5)
lobo corre muito casa vovó lobo come vovó	(6) (7)
chapeuzinho Vermelho lobo quem	
chapeuzinho vermelho porque olho grande,	
porque nariz grande, porque	(8)
orelha grande, porque boca grande come	
chapeuzinho Vermelho.	(9)
O homem ovido [ouviu?] quem homem	
cama o lobo dorme.	(10) (11) (12)
Chapeuzinho Vermelho gosta muito da	
vovó.	(13)

Já em relação ao reconto da história de “A Chapeuzinho Vermelho”, a investigadora explica que, apesar de o texto apresentar grande influência da língua de sinais e uma sintaxe sintética – com poucos elementos de ligação –, suas orações seguem a ordem dos constituintes S-V-(O). Há características do Português na produção textual analisada, como o emprego do advérbio interrogativo “porque” – como em “porque (por que) olho grande” –, contração da preposição “de” + “a” (da) – como em “gosta muito da vovó” –, presença de artigos definidos – como em “a vovó”, “o lobo” –, uso da flexão verbal no pretérito perfeito e no presente do indicativo – como em “foi”, “vê”, “corre” e “gosta” – e da concordância nominal – como em “flor muito bonita”, “olho grande”, “nariz grande”, “boca grande” e “orelha grande”. O aluno, ainda que não demonstre total domínio deste recurso, tenta elaborar um diálogo direto entre as personagens do Lobo e da Chapeuzinho Vermelho nas linhas 6, 7, 8 e 9, e o leitor atento consegue recuperar essa conversa pelo apoio do contexto da história tradicionalmente conhecida.

Dechandt-Brochado (2006) ainda observa que a redação em questão é bastante extensa e emprega muitos elementos gramaticais do Português, mas que resultam em uma produção textual confusa, num fluxo contínuo e sem pontuação, ou com pontuação aleatória. Parece haver uma mistura entre a sintaxe da L1 e os elementos da L2, uma mescla que dificulta a compreensão do texto.

Após a análise das redações, a autora constata que os elementos presentes nessas produções textuais caracterizam as etapas de aprendizagem nas quais os alunos se encontram e

cada um desses estágios constitui a sua interlíngua. Nesse sentido, são identificados três estágios distintos de interlíngua, que podem ser definidos da seguinte maneira:

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

INTERLÍNGUA II (IL2) - Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua Brasileira de Sinais e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

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

(Dechandt-Brochado, 2006: p. 313-315)

Esses três estágios – a interlíngua I, II e III –, por sua vez, apresentam as seguintes características:

QUADRO E. Características do estágio de interlíngua I

Interlíngua I
I. Predomínio de construções frasais sintéticas;
II. Estrutura gramatical de frase muito semelhante à LIBRAS (L1);
III. Ausência de características do Português (L2);
IV. Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
V. Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
VI. Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
VII. Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
VIII. Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;
IX. Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
X. Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
XI. Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
XII. Faltam marcas morfológicas;
XIII. Uso de artigos, às vezes, sem adequação;
XIV. Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
XV. Escassez de conjunção ou a emprega sem consistência;
XVI. Parece ser possível estabelecer sentido para o texto.

QUADRO F. Características do estágio de interlíngua II

Interlíngua II
I. Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
II. Estrutura da frase ora com características da LIBRAS, ora com características gramaticais da frase do Português;
III. Frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
IV. Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
V. Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
VI. Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
VII. Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
VIII. Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
IX. Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
X. Uso de conjunções, quase sempre inadequados;
XI. Inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
XII. Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

QUADRO G. Características do estágio de interlíngua III

Interlíngua III
I. Estruturas frasais na ordem direta do Português;
II. Predomínio de estruturas frasais SVO;
III. Aparecimento maior de estruturas complexas;
IV. Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
V. Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
VI. Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
VII. Uso de preposições com mais acertos;
VIII. Uso de algumas conjunções coordenativas aditivas (e), alternativas (ou), adversativas (mas) e explicativas (porque), além das subordinativas condicional (se), causal (porque), integrante (que) e do pronome relativo;
IX. Flexão dos nomes, com consistência;
X. Flexão verbal, com maior adequação;
XI. Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
XII. Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
XIII. Emprego dos verbos de ligação "ser", "estar" e "ficar" com maior frequência e correção..

Segundo a investigadora, essas etapas sucessivas do conhecimento linguístico comprovam que a linguagem dos aprendizes varia. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente. Ele utiliza estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais.

2.4 - As conclusões da pesquisa

De acordo com a visão de que todos os humanos possuem a faculdade para a linguagem e que essa é também responsável pela aquisição de L1, a pesquisa conclui que há fortes semelhanças na direção do desenvolvimento seguido por diferentes aprendizes e é sugerido que a aquisição de uma segunda língua segue um desenvolvimento universal, amplamente influenciado por diversos fatores, como: o contexto no qual a aprendizagem foi feita, a idade do aprendiz, o conhecimento prévio que ele apresenta sobre sua língua materna, entre outros. Nesse sentido, inevitavelmente levantou-se a questão sobre até que ponto a ordem do desenvolvimento em aquisição de L2 é paralelo ao da aquisição de L1: estudos sustentam que, apesar de os fatores internos do aprendiz serem determinantes poderosos na aquisição de uma segunda língua, sugere-se que eles não são responsáveis pelo processo como um todo.

Por fim, Dechandt-Brochado (2006) também reforça que ouvir a fala não é condição para aprender e usar uma língua. Logo, é fundamental a interação do aprendiz com um ambiente linguístico que proporcione um *input* adequado no processo de aprendizagem. A autora também

ressalta que os resultados observados se restringem àqueles contextos, respeitando fatores internos individuais e externos contextuais; logo, são necessários novos estudos na área.

3 - Minha análise

3.1 - Pontos positivos e negativos da obra

Em relação aos pontos positivos da obra, podemos destacar a temática abordada, que apresenta relevância significativa para o campo educacional brasileiro, e a qualidade da pesquisa como um todo. Tanto na leitura do artigo quanto na leitura da tese de doutoramento, percebe-se que a autora recorre a diversos autores para fundamentar suas hipóteses e teorias, descreve minuciosamente a metodologia de sua investigação e analisa detalhadamente as produções textuais, o que enriquece o embasamento do seu estudo.

Já em relação aos pontos negligenciados, nota-se algumas aproximações teóricas equivocadas, como a relação que a autora estabelece do conceito de dialeto idiossincrático (Corder, 1967) com o de interlíngua (Selinker, 1972). Destaco também a estrutura do artigo: como o limite do número de páginas desse gênero é pequeno, Dechandt-Brochado (2006) exclui algumas informações importantes acerca da pesquisa – como, por exemplo, os procedimentos adotados no trabalho com as produções textuais –, o que pode causar dúvidas no leitor. Por isso, para compreender o estudo realizado na sua totalidade, é necessário ler também a tese de doutoramento da pesquisadora.

3.2 - Relevância da pesquisa para o público-alvo

O artigo em questão contribui para a área, pois avança nos estudos sobre o processo de aquisição do Português como uma segunda língua por surdos e traz uma nova perspectiva acerca da escrita da criança surda, o que pode ajudar profissionais da área a terem um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem desse estudante e a sua avaliação.

O aluno surdo, ao aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, lida com aspectos específicos da Língua Portuguesa. No entanto, como ainda não há uma modalidade escrita para a LIBRAS reconhecida no Brasil, ele desconhece as características dessa modalidade da língua alvo oral-auditiva. Consequentemente, faltam-lhe as pistas que o conhecimento da escrita de uma língua oral geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua sobre as especificidades dessa modalidade. Como comenta Svartholm (2004):

“Em comparação com outros professores de segunda língua, o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o input linguístico, disponível e compreensível para as crianças. Isto se

deve às características da língua escrita e a sua falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser compreendida pela criança e, assim, ser usada como uma fonte de aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da língua de sinais ao trabalhar textos e suas formas e significados.”

(Svartholm, 2004)

Ademais, assim como qualquer outro aprendiz de segunda língua, o surdo não aprende a Língua Portuguesa mecanicamente, e sim utiliza estratégias de simplificação, hipergeneralização e transferência da sua primeira língua (L1), no caso a LIBRAS. Por isso, a sua escrita é caracterizada por fenômenos típicos da aquisição de L2 - como o uso do discurso direto e a inadequação no uso de conectivos - e pela influência da língua de sinais - como o uso de frases com a estrutura tópico-comentário, verbos no infinitivo e ausência de preposições e artigos.

No entanto, são raras as discussões sobre os temas Surdez e Ensino de Português como L2 nos cursos de formação de professores. Essa lacuna, além de gerar distorções no momento da elaboração e adaptação de materiais, faz com que o docente não esteja preparado para trabalhar com o público em questão: logo, muitas vezes, ele desconhece que os surdos tomam o Português como uma segunda língua, e não como L1, e espera que o aluno produza a língua como se fosse um falante nativo.

Além disso, ao mesmo tempo que há escolas regulares com surdos e ouvintes, poucas medidas são pensadas para a real inclusão desses alunos no ambiente escolar. A forma como a inclusão está acontecendo no Brasil, muitas vezes, exclui a comunidade surda, pois apenas a integra no espaço físico da sala de aula, sem respeitar as suas especificidades e disponibilizar uma estrutura que atenda às suas necessidades. Propor a suposta inclusão sem pensar na presença de pares surdos, na aula ministrada em LIBRAS, na formação dos profissionais que trabalharão com esses alunos e em diversos outros fatores também mantém e reafirma essa lógica excludente.

Levando em conta essas questões, torna-se fundamental o aumento de pesquisas na área de surdez, pois as temáticas a respeito da educação de surdos são questões atuais, que precisam de ser discutidas. É preciso direcionar o olhar para esse público e para as suas especificidades, de modo que metodologias de ensino, propostas de atividades e materiais didáticos sejam adaptados para esses aprendizes de L2.

É preciso incentivar também o diálogo entre as áreas da Saúde e da Educação, assim como a participação de todos os envolvidos. O desenvolvimento da comunidade surda depende do seu empoderamento, que ocorre por meio das línguas de sinais. No caso do Brasil, é fundamental que os surdos tenham contato com a LIBRAS desde os primeiros anos de vida e, para que isso ocorra, os participantes envolvidos neste processo precisam estar alinhados: o

profissional de saúde que tem contato com a família, quando essa descobre que o filho é surdo, precisa de ter consciência da importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda para que ele possa explicar para a família a necessidade do ensino da LIBRAS. Os pais também precisam de ter essa consciência e, além de propiciar o ensino da língua de sinais para o filho surdo, devem aprender LIBRAS para que a relação com o seu filho não seja prejudicada devido à falta de uma língua em comum. Os professores, por sua vez, também devem aprender a LIBRAS e, principalmente, saber que o ensino do Português para a comunidade surda é o de uma segunda língua na modalidade escrita exclusivamente. Até mesmo a direção da escola precisa fazer sua parte nesse processo e deve ter o entendimento de que, para que o aluno surdo se desenvolva, é necessário o contato com pares surdos, aulas ministradas em LIBRAS, materiais adaptados, avaliações diferenciadas, funcionários que saibam LIBRAS, entre outros. Pensar na inclusão do aluno surdos na sala de aula regular ultrapassa a adaptação de materiais: é necessária uma mudança social e cultural na nossa Educação atual.

3.3 - Outros estudos na área

Dialogando com as ideias de Dechandt-Brochado (2002/2006), Gesser (2009) defende que a Língua de Sinais, como primeira língua do surdo, facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Isso porque, como explica Vygotsky (1978), a língua se relaciona diretamente com o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento.

Além disso, a língua de sinais também tem uma função social e comunicativa ao permitir que a criança entre em contato com o conhecimento humano, adquira conceitos sobre o mundo que a rodeia e construa sua individualidade a partir da interação social da qual a linguagem é expressão fundamental. Logo, sem a mediação da língua de sinais, os alunos surdos não poderão “compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo” (FERNANDES, 2006, p. 14) e também não poderão fazer a passagem do conhecimento de uma língua espaço-visual para o de uma língua oral na modalidade escrita.

Levando em conta a importância da L1 na aprendizagem do Português como L2 na modalidade escrita por surdos, Fernandes (2006) explica que, se houver uma base linguística assegurada pelo acesso à língua de sinais como L1, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica, o surdo conseguirá aprender a escrita do Português. Isso porque, como aponta a pesquisadora, as palavras são processadas como um todo quando são percebidas pelo surdo,

sendo reconhecidas em sua forma ortográfica e ligadas a uma significação. A partir desse processo cognitivo, os surdos podem aprender estruturas linguísticas sem conhecer os seus sons. No entanto, se não houver sentido, não haverá leitura por parte do aprendiz, pois ler não é apenas memorizar palavras isoladas, e sim compreender e negociar sentidos na interação com o texto.

Nesse contexto, vários autores (Fernandes, 2003; Karnopp, 2004; Lodi, 2004; Giordani, 2004; Góes e Lopes, 2004; Guarinello, 2006) explicam que a aprendizagem da língua escrita não deve enfatizar a relação letra-som, mas sim partir de palavras e seus sentidos, utilizando estratégias visuais mediadas pela língua de sinais. Após trabalhar com processos descendentes, é necessário também enfatizar processos ascendentes, propiciando a aprendizagem das leituras silábica e alfabética. Isso porque elas ajudam o aprendiz a compreender o sistema e não apenas formas isoladas. Dessa forma, o aluno poderá ser capacitado a ler palavras desconhecidas, a conjugar os eixos paradigmático e sintagmático da língua e a retirar benefícios da economia do código alfabético.

É importante considerar também que o ensino da modalidade escrita do Português deve contemplar o desenvolvimento do letramento dos alunos, que, segundo Fernandes (2006), é o processo resultante das práticas sociais de “uso da escrita como sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Scribner; Cole *apud* Kleiman, 1995). Nesse sentido, é preciso levar em conta os seguintes princípios norteadores: a leitura e escrita são processos complementares e dependentes; a leitura e escrita devem estar sempre inseridas em práticas sociais; e há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do aprendiz no seu meio social e cultural. Portanto, o letramento permite que o aluno surdo leia e escreva com autonomia, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra, já que serão as palavras - e não fonemas, letras e sílabas -, seu ponto de partida para a apropriação da língua.

Os estudos acima citados complementam a pesquisa analisada, pois o ensino e a avaliação diferenciada da escrita do Português como segunda língua mostram-se indissociáveis no trabalho com alunos surdos. A esse respeito, Fernandes (2006) explica que, ao avaliar o texto de um aluno surdo, devemos considerar que estamos diante da produção de um aprendiz de segunda língua e que os critérios de avaliação adotados não poderão ser os mesmos que aqueles utilizados para falantes do português como língua materna.

Com isso, a avaliação deverá levar em conta, segundo Fernandes (2006), o conteúdo e as tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem

sempre redigidas da maneira convencional. Já em relação aos aspectos gramaticais, os critérios utilizados em cada avaliação devem ter alvos específicos, abordando apenas os conteúdos estudados. Por fim, o parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da LIBRAS e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo, e não comparar os textos dos alunos surdos a de alunos falantes do português como língua materna, que ouvem e interagem por meio dela desde que nascem e, quando chegam à escola, têm como objetivo conhecer uma das inúmeras variedades da língua: a norma padrão.

Como esclarece Fernandes (2006), adotar a avaliação diferenciada não significa relevar dificuldades dos alunos, com a crença de que suas aparentes limitações constituem desvios da “normalidade”; significa reconhecer e respeitar a diferença linguística da comunidade surda e evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar.

3.4 - Desdobramentos e encaminhamentos do estudo

Levando em conta que a pesquisa analisada reflete sobre as especificidades da escrita do aluno surdo na aprendizagem do Português como L2, um possível desdobramento do estudo seria pensar de que maneira o professor pode trabalhar com esses aspectos nas práticas pedagógicas dadas em sala de aula, de modo a que essa reflexão ajude o aluno surdo a elaborar hipóteses sobre a língua alvo e a refletir sobre as diferenças entre o Português e a LIBRAS.

Nesse sentido, Saliés (2011) afirma que as atividades voltadas para surdos devem prover a exposição contínua à língua alvo em contextos multimodais que motivem os alunos a testarem hipóteses em relação ao Português, confirmá-las e reutilizá-las ou descartá-las para começar todo o processo de significação da experiência (Saliés, 2011). Ribeiro & Ribeiro (2012) também sugerem algumas atividades, como a reorganização textual e o planejamento da escrita com ênfase na coerência e não na coesão, já que o aluno pode apresentar dificuldade em relação à coesão textual no uso do Português escrito, mas pode demonstrar coerência em sua escrita. Os autores também salientam que é importante também a comparação desses mesmos textos quando narrados em LIBRAS e em Português, para que o aprendiz possa refletir sobre as diferenças e especificidades de cada língua e de cada modalidade linguística.

Logo, como explica Fernandes (2006), “aprender o Português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos” (Fernandes, 2006: 6). O ponto central na elaboração de atividades precisa ser pautado na experiência visual, na LIBRAS e no trabalho com os mais variados gêneros textuais que circulam

na sociedade, pois, como a língua se diversifica em inúmeras variedades, esses possibilitarão que o aluno surdo tenha contato com diversas formas de manifestação da língua e elabore hipóteses sobre o sentido da escrita e da leitura.

4 - Considerações finais

Por fim, conclui-se que, mesmo com o tímido desenvolvimento da área, muito ainda deve ser feito para a inclusão de alunos surdos no espaço escolar. É preciso, por exemplo, a elaboração de pesquisas sobre a LIBRAS com o intuito de descrevê-la e explicar as suas características, de modo que as particularidades da língua materna do surdo sejam levadas em conta quando pensamos em materiais de Língua Portuguesa como segunda língua para esse público. Além disso, é necessário que a área de elaboração de materiais dê a devida importância às especificidades desses alunos, pensando em práticas pedagógicas voltadas para o ensino do Português como segunda língua e que respeitem o processo de aquisição da escrita desse aluno.

Mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real integração entre surdos e ouvintes. É necessária uma educação que vise à participação integrada de todos nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que ele contemple a diversidade dos alunos e atente nas suas singularidades.

REFERÊNCIAS

- Brown, H. D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. 3 ed. Prentice Hall.
- Chamberlain, C.; J. P.; Morford; R. I. Mayberry (orgs.). 2000. *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, D. A. F. 2001. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilinguismo funcional*. Tese de Doutorado em Linguística. Belo Horizonte: UFMG.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. In Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. In Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. A. 2002. *Bilingual children's Mother tongue: why is it important for education?* Universidade de Toronto. 320 f.
- Dechandt-Brochado, S. M. 1996. *Contribuição para o estudo do desenvolvimento linguístico do surdo*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Assis-SP: UNESP.
- Dechandt-Brochado, S. M. 2003. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado em Linguística. Assis-SP: UNESP.

- Dechandt-Brochado, S. M. 2006. A apropriação da escrita por crianças surdas. In Quadros, R. M.(org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Ellis, R. 1990. Interlanguage and the natural route of development. Theories of second language acquisition. In *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1993. *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- Fernandes, S. 2003. Conhecendo a surdez. In *Surdez: Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEESP.
- Fernandes, S. 2006. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED.
- Gargallo, I. S. 1999. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Gesser, A. 2009. *Libras: que língua é essa?* São Paulo: Parábola.
- Giordani, L. 2004. Letramentos na educação de surdos. In Lodi, A. C. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Góes, M. C. R.; Lopes, P. 2004. A linguagem do brincar repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento. In Lodi, A. C. *Leitura, escrita e diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Guarinello, A. C. 2006. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.
- Karnopp, L. B. 2004. O poder da escrita e a escrita do poder. In Lodi, A. C. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Lodi, A. C. 2004. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Ribeiro, A. A.; Ribeiro, A. E. A. 2012. O português grita. O surdo ouve?: Para pensar o lugar do português como segunda língua na educação de surdos. In *Leitura, Teoria e Prática*, 58, 2213-2118.
- Saliés, T. M. G. 2011. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In *IX CBLA - Linguística Aplicada e Sociedade*. Rio de Janeiro: IX CBLA - ALAB, 1.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. In Richards, J. C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Study).
- Selinker, L. 1994. Rediscovering interlanguage. In *Applied linguistics and language study*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Study).
- Schütz, R. 2003. *Interferência, Interlíngua e Fossilização*. English Made in Brasil. Disponível em <http://www.sk.com.br/skinterfoss.html>.
- Svartholm, K. 2004. Aquisição de segunda língua por surdos. In:Salles, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Vygotsky, L. S. 1978. Interaction Between Learning and Development. In *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.