

# **LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE SURDOS FREQUENTADORES DO GEPLIS / UNICAP, BRASIL**

WRITTEN PORTUGUESE LANGUAGE AS SECOND LANGUAGE: AN ANALYSIS OF WRITTEN PRODUCTIONS OF DEAF FREQUENTERS OF GEPLIS / UNICAP, BRAZIL

Izabelly C. dos Santos Brayner\*  
izabelly.correias@gmail.com

Antonio H. Coutelo de Moraes\*\*  
antonio.moraes@gmail.com

Wanilda Maria Alves Cavalcanti\*\*\*  
wanildamaria@yahoo.com

A escrita exerce papel fundamental na participação ativa em uma sociedade, uma vez que facilita o acesso ao conhecimento. No caso dos surdos envolvidos nesta pesquisa, essa modalidade do português representando a segunda língua (L2) coloca-os diante da perspectiva bilíngue - abordagem educacional que orienta profissionais na educação dessa minoria linguística. O objetivo desta pesquisa foi analisar produções escritas dos frequentadores do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) na Universidade Católica de Pernambuco, visando uma melhor compreensão de obstáculos que impedem a efetivação da aprendizagem expressa através da produção textual na L2. Nesse contexto, serão trazidos, na fundamentação teórica, autores como Brochado (2003), Lacerda (1998), Pereira e Karnopp (2012), Quadros (2004), entre outros, que servirão como base para fundamentação teórica do trabalho. A metodologia adotada foi a qualitativa de caráter descritivo. Os dados apontaram que os sujeitos se encontram nos estágios I e II da interlíngua, não sendo identificado nenhum sujeito no estágio III. Concluímos que se fazem necessários investimentos em pesquisas que busquem estratégias para fortalecer a produção textual na L2 por surdos, assim como a aqui-

---

\* Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco, Brasil.

\*\* Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.

\*\*\* Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.

sição de conhecimentos acessíveis majoritariamente em língua portuguesa escrita nos diversos materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Português. Segunda língua. Escrita. Surdos.

Writing plays a fundamental role in active participation in society, since it facilitates access to knowledge. In the case of the deaf people involved in our research, this modality represents a second language, placing them in a bilingual perspective - an educational approach that guides professionals in the education of this linguistic minority. The objective of this research was to analyze the written productions of the deaf students of the Group of Studies and Practices of Language for the Deaf, Catholic University of Pernambuco, aiming at a better understanding of the obstacles to textual production learning in L2. Authors such as Brochado (2003), Lacerda (1998), Pereira and Karnopp (2012), Quadros (2004), among others, will be brought into the theoretical foundation, which will serve as a basis for discussions. The methodology adopted was qualitative descriptive. The data indicated the subjects are in stages I and II of the interlanguage, no subjects were identified in stage III. We conclude that investment is still necessary in researches that seek strategies to strengthen L2 writing by deaf people, as well as the acquisition of knowledge available mostly in written Portuguese language in several educational resources.

**Keywords:** Portuguese. Second language. Writing. Deaf.



## 1. Introdução

O acesso à educação, à cultura, à política e aos mais diferentes setores da sociedade é facultado pela escrita, assumindo um papel essencial para atuação nessa mesma sociedade, que é composta por uma diversidade de pessoas, culturas, histórias, línguas e comunicações distintas umas das outras.

E, inseridos nesse grande contingente, temos os surdos, que se caracterizam como uma minoria linguística, tendo em vista que as línguas que utilizam como meio de comunicação são línguas gestuais. No caso do Brasil, trata-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que recebeu seu reconhecimento no ano de 2002 através da Lei nº 10.436.

Diante dessa realidade, o Brasil optou por adotar o Bilinguismo como abordagem educacional que orienta os profissionais que trabalham na edu-

cação dos surdos, uma vez que, segundo Lacerda (1998) e Quadros (2004), essa é a abordagem que mais respeita a condição da surdez. Conceitualmente, Lacerda (1998) defende o Bilinguismo como uma filosofia que propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional como uma condição imprescindível. Concomitantemente, a apropriação da língua portuguesa preferencialmente escrita permitirá o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de forma plena e segura, uma vez que possibilita o domínio linguístico da língua portuguesa.

A escolha por essa modalidade de língua é defendida por Sánchez (1993), pois, se exigirmos da pessoa surda uma língua oral, estaremos retrocedendo de forma a reativar as metodologias de oralização presentes desde o Congresso de Milão em 1880 até o final dos anos 60/70 cujos resultados em relação à escolarização são inexpressivos, pois surdos severos/profundos apresentam uma dificuldade em aprendizagem da língua oral.

Sendo assim, com o objetivo de contribuir para as discussões de grupos que procuram melhorar o desempenho na L2, o Português escrito, por surdos, essa pesquisa se propõe a analisar produções escritas dos surdos que frequentam o Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) da Universidade Católica de Pernambuco, tendo em vista uma melhor compreensão de obstáculos que impedem a efetivação da aprendizagem da escrita da L2.

Seguindo as orientações de Gil (2010), a abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa de caráter descritivo. A base teórica utilizada para fundamentar o artigo está apoiada em autores como Brochado (2003), Lacerda (1998), Pereira e Karnopp (2012), Quadros (2004), dentre outros autores que contribuíram para a solidificação das discussões propostas.

A descrição do GEPLIS e as considerações sobre surdez, bilinguismo e escrita em língua portuguesa, desenvolvidas nos tópicos a seguir, possibilitaram reflexões acerca da escrita em língua portuguesa por surdos.

## **2. O que é o GEPLIS?**

O Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) foi fundado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, no ano de 2015, com a finalidade de oferecer um suporte aos serviços de atendimento oferecidos pela Universidade Católica de Pernambuco aos surdos, através da Clínica Escola Manoel Limeira.

São recebidos no GEPLIS surdos que frequentam o ensino fundamental, pois o objetivo desse grupo de práticas de linguagem é aprimorar o desempenho da leitura e da escrita na língua portuguesa desses sujeitos.

Dessarte, diversas pesquisas já foram e vêm sendo desenvolvidas no GEPLIS desde a sua criação, sempre com a responsabilidade de divulgar questões relacionadas à surdez e à educação de surdos e propostas didáticas que melhorem o seu desempenho para a academia e, conseqüentemente, a sociedade, como no caso dessa pesquisa.

### 3. Considerações sobre a surdez

Antes de tecermos as reflexões sobre a escrita em Língua Portuguesa, apresentaremos algumas considerações sobre a surdez que estão diretamente ligadas ao processo de aquisição da escrita.

Conceitualmente, a surdez é definida clinicamente como uma incapacidade auditiva que acarreta dificuldades na recepção, percepção e reconhecimento de sons, ocorrendo em diferentes graus, do mais leve (que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (que pode impedir o indivíduo de adquirir a linguagem oral) (Silva, Pereira & Zanolli 2007).

Outra definição, que busca oportunizar o desenvolvimento das habilidades linguística e cognitiva, é a socioantropológica. Segundo Moraes (2015, p. 19), nessa perspectiva, o surdo é compreendido como alguém que apresenta uma diferença, “uma condição a ser respeitada, uma variação natural do ser humano”.

Dessa forma, o comprometimento auditivo pode trazer prejuízos para a aquisição da linguagem oral e, conseqüentemente, da escrita, pois os métodos de alfabetização e letramento utilizados nas escolas brasileiras têm como língua base a língua oral, nesse caso, o Português.

À vista disso, os investimentos na área educacional são necessários além de urgentes, pois, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, 1,1 milhão de brasileiros são surdos, dos quais 74.547 estão na educação básica, 51.330 no ensino fundamental, 8.751 no ensino médio e 5.660 no ensino superior (Brasil 2014) – número bastante relevante, tendo em vista a participação ativa desses sujeitos nos mais diversos setores da sociedade.

Nesta pesquisa, assumimos a concepção socioantropológica da surdez, que a concebe como diferença e os surdos como “diferentes” dos ouvintes,

em decorrência principalmente da forma como os surdos têm acesso ao mundo, por meio da visão (Skliar 1997), uma vez que a concepção clínica indica uma patologia a ser tratada – o que foge ao papel do professor e da escola.

Nesse sentido, considerar a surdez uma diferença, implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais como preferencial para o acesso ao conhecimento da língua que geralmente circula na sala de aula, a portuguesa.

Souza (1998) afirma que o português é apresentado aos surdos como apenas um conjunto de regras sistematizadas, as palavras são convertidas em sinais, e as regras são oferecidas através de paradigmas rígidos que desconsideram os usos da língua, bem como os elementos envolvidos em situações comunicativas. E o resultado dessa prática tem sido a produção de uma fala morta, sem uso, “fria”.

Portanto, em defesa de espaços efetivos para a aprendizagem da pessoa surda, Lacerda (1998) explica que o Bilinguismo advoga que as línguas devem ser apresentadas ao surdo com a seguinte orientação: a língua de sinais como primeira língua (L1), e a língua oficial do país como segunda língua (L2), preferencialmente na modalidade escrita (no caso do Brasil, a Libras e o Português).

Apesar dessa recomendação, a maioria dos surdos chegam à escola sem o conhecimento da L1. Conforme afirmam Fernandes e Moreira (2009), aproximadamente 95% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes. Dessa maneira, a maioria deles adquire tardiamente a Libras, e a falta de uma L1 consolidada traz prejuízos significativos para a aprendizagem da L2.

Até o momento, apresentamos algumas considerações sobre a surdez e o bilinguismo. Na sequência, focaremos a necessidade de implantação de uma educação bilíngue em nível nacional, e conhecer os diferentes modelos e experiências de tal proposta se fez necessário para a formulação de um plano consistente para o nosso país. Esse será o tema abordado na próxima seção.

#### **4. Desafios da Educação Bilíngue**

O empenho por uma educação bilíngue para surdos tem sido sistemático a nível nacional, segundo Souza (2013), através dos Movimentos Surdos Brasileiros. A defesa pela efetivação de uma educação que priorize a língua de sinais, como língua de comunicação, e a língua portuguesa escrita, como

língua de acesso aos conteúdos, é apresentada em vários documentos que retratam a urgência na adoção efetiva desse modelo educacional, como o Plano Nacional de Educação (2014) e as Políticas Locais para Implantação da Educação Bilíngue para Surdos (2016), entre outros.

Para pensarmos na construção de uma educação bilíngue para surdos, muitos são os desafios e Kail (2013) refere que, ao refletirmos sobre a educação para essa comunidade, devemos levar em consideração alguns aspectos

A população de crianças surdas é marcada por uma grande heterogeneidade. O grau de deficiência auditiva, a idade do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados (oral exclusivo, linguagem falada completada, ou LFC, língua de sinais), bem como o tipo de escolaridade (escola especializada ou escola inclusiva) constituem os principais fatores capazes de influenciar a aquisição da língua (Kail 2013, p. 96).

Os pontos destacados pela autora mostram as dificuldades de acesso à primeira língua (L1) no período mais favorável para aquisição da linguagem – a primeira infância. Por sua vez, a realidade nos mostra que os surdos adquirem a L1 tardiamente e que a segunda língua (L2) é adquirida em contextos escolares de forma fragmentada, pois eles têm que lidar com o ensino da L2 como se fora a L1.

Seguindo essa reflexão, o uso das duas línguas dentro da escola, para os surdos, torna necessária uma discussão com relação aos aspectos linguísticos da Libras, e, também, quanto às questões pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa por parte dessa comunidade.

Entendemos que a adoção de uma abordagem educacional bilíngue gera muitas mudanças, principalmente nas escolas, às quais toda a comunidade escolar precisa se adaptar com a finalidade de inserir as pessoas surdas e proporcionar condições favoráveis para a aquisição de conhecimentos.

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental de consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” do bilinguismo apresenta outras dimensões (Quadros 2015, p. 198).

Para a autora citada, o nosso país ainda é visto como um país monolíngue, embora, no território nacional, circulem diferentes línguas (língua de sinais, línguas indígenas, línguas alóctones...). Portanto, a implantação de um sistema educacional bilíngue para surdos é, sobretudo, uma tentativa de romper com o monolinguismo dentro das escolas.

Segundo o Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (Brasil 2014), a construção de uma educação bilíngue envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como L1 – no tempo de desenvolvimento linguístico esperado – e para a aquisição do português como L2. Dessa forma, a língua de sinais deveria ser adquirida e utilizada pelos surdos e bem antes de entrarem na escola, oportunizando o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e de linguagem, isto é, a efetivação da língua de sinais como primeira língua para os surdos.

Uma das preocupações centrais da proposta bilíngue é estruturar um plano educacional no qual essas crianças aprendam a língua brasileira de sinais como primeira língua. Essa aprendizagem se dá através da interação comunicativa entre o professor surdo ou ouvinte proficiente em Libras e a criança surda. Paralelamente, é importante expor essa criança a um processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) que poderá ser escrita e/ou oral, sendo que esta será ensinada por um professor ouvinte proficiente e nativo na língua portuguesa e proficiente na Libras (Slomski 2012).

Portanto, a educação bilíngue implica investimento na formação de professores, aptos a trabalhar na educação de surdos, na estruturação de um currículo escolar que apresente a Libras desde a educação infantil, na estrutura física adequada para possibilitar ambientes linguísticos favoráveis à aquisição da L2, e no uso da Libras como língua de comunicação nas salas de aulas. Essas são algumas providências que (ainda) devem ser tomadas em favor da implantação de uma educação bilíngue.

## **5. Escrita em língua portuguesa por surdos**

Quando se trata do ensino/aprendizagem da língua portuguesa por surdos, professores referenciam que os surdos apresentam dificuldades em decodificar os símbolos gráficos (as letras), no entanto Pereira e Karnopp (2012) se posicionam de forma contrária a essa afirmação, mostrando que a dificuldade está na transposição de uma língua para outra.

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentidos ao que lê. Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas (Pereira & Karnopp 2012, p. 126).

Assim, é fundamental a mediação da Libras de forma proporcional à construção de sentido sobre o que leem e escrevem. Segundo Brochado (2003), durante o processo de aprendizagem da L2, os surdos vivenciam três estágios distintos até alcançarem a apropriação da escrita do Português conhecidos como estágios de interlíngua. Eles representam fases intermediárias entre a primeira língua e a língua-alvo (no caso, a segunda língua).

Dessa forma, o quadro a seguir foi construído com a finalidade de apresentar as principais características de cada estágio de interlíngua.

**Quadro 1. Níveis e características dos estágios de interlíngua.**

Fonte: Brochado (2003)

<b>Interlíngua I</b>	<b>Interlíngua II</b>	<b>Interlíngua III</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomínio de construções fráscas sintéticas;</li> <li>• Estruturação de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);</li> <li>• Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;</li> <li>• Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);</li> <li>• Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> <li>• Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;</li> <li>• Estruturação da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;</li> <li>• Justaposição de frases e palavras confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo;</li> <li>• Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;</li> <li>• Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);</li> <li>• Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;</li> <li>• Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação da frase na ordem direta do Português;</li> <li>• Predomínio de estruturas frasais SVO;</li> <li>• Aparecimento maior de estruturas complexas;</li> <li>• Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> <li>• Categorização funcional e empregada, predominantemente, com adequação;</li> <li>• Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;</li> <li>• Uso de preposições com mais acertos;</li> </ul>

- 
- Raro emprego de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
  - Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
  - Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
  - Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
  - Falta de marcas morfológicas;
  - Uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;
  - Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
  - Pouco uso de conjunção e sem consistência;
  - Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
  - Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
  - Pouco uso de conjunção e sem consistência;
  - Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
- Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
  - Inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
  - 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
- Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicionais (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
  - Flexão verbal, com maior adequação.

Portanto, a partir da descrição dos três níveis de interlíngua, percebemos que no estágio I o surdo está totalmente vinculado à L1, e em seu texto são visíveis estrutura e características específicas da língua sinalizada; no estágio II, observamos a presença de elementos tanto da L1 quanto da L2, pois o sujeito passa a apresentar uma apropriação mais coerente da L2 e consegue expor esse domínio em seus textos escritos; por fim, no estágio

III, o surdo compreende a estrutura da L2, apresentando um texto escrito de forma a satisfazer as exigências que a L2 apresenta embora, em seus textos, ainda possamos identificar fenômenos de transferência da L1 para a L2. O estágio de interlíngua em que determinado surdo se encontra é definido a partir da avaliação de seu texto e da identificação dos elementos característicos de cada estágio ilustrados no quadro 1.

Adotamos nesta pesquisa a perspectiva de que uma língua não se estabelece apenas pelo seu sistema de regras, mas, sim, conforme Marcuschi (2001, p. 125):

(...) como uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

Assim, a concepção de aprendizagem de uma língua em situações formais de ensino a partir de um trabalho individual não se aplica, mas uma atuação coletiva, na qual os sujeitos se identificam e constroem seus próprios conceitos a partir das experiências vivenciadas em interação, aproxima-se mais da perspectiva sociointeracionista proposta por Marcuschi (2001).

Nessa concepção, leitor e escritor são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (Koch 2011). Assim, o sentido do que é lido ou escrito é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor.

Desse modo, foi traçado o perfil das produções escritas dos surdos que participam do GEPLIS, identificando dificuldades no momento da escrita de textos na língua portuguesa.

## **6. Trabalho empírico**

### **6.1. Metodologia**

Tratou-se de um estudo de caráter qualitativo, sendo o percurso metodológico orientado pelas propostas de Bardin (1997). A pesquisa foi realizada no banco de dados do GELPIS sediado no Laboratório de Práticas de

Linguagem, da Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap.

Foram analisadas as produções escritas de cinco surdos que participam frequentemente do grupo em foco. A seleção dos sujeitos seguiu os seguintes critérios: surdos que utilizam a Libras como língua de comunicação, alfabetizados ou em processo de alfabetização, participantes regulares do GEPLIS, de ambos os sexos, e com idades entre 17 e 18 anos.

Para a concretização do objetivo proposto, foram delineadas as seguintes fases que se completam:

1. Traçamos o perfil dos sujeitos a partir do seu desenvolvimento escolar e seu domínio da Libras e da Língua Portuguesa.

2. Na segunda fase, foram recolhidos no banco de dados as atividades relacionadas com a produção escrita dos sujeitos selecionados no período de 2015.2 até 2016.2. Foram catalogadas todas as produções escritas do intervalo de tempo citado, e, na sequência, selecionamos para análise textos com mais palavras e maior número de informações.

Após a seleção das produções textuais, iniciamos o procedimento de análise, categorização dos dados, que obedeceu à seguinte ordem:

- Agrupamento das atividades escritas a partir dos gêneros textuais empregados;
- Dificuldades e facilidades na produção escrita dos surdos.

A referida pesquisa faz parte do projeto “Construindo sentido contextual: dialogando em Sinais sobre a leitura e a escrita em Língua Portuguesa” aprovada no Comitê de Ética através do número 242180-FON-028-2014/8. Portanto, os participantes e/ou seus responsáveis, ao iniciar sua participação no grupo, são informados sobre o objetivo e as atividades desenvolvidas nele, salientando que os sujeitos não sofrerão nenhum dano ao desistir de participar do GEPLIS como também terão preservadas suas identidades, uma vez que seus nomes serão substituídos por uma denominação letra/número (S1, S2, ...).

## 6.2. Dados e análises

A partir do contato inicial, coletamos dados dos sujeitos da pesquisa que foram organizados e se encontram no quadro a seguir, condensando todas as informações relevantes.

Quadro 2. Descrição dos sujeitos

Sujeito	Sexo	Id.	Tipo de surdez	Uso de algum recurso tecnológico	Esc.	Contexto de nascimento	Língua que utiliza na comunicação	Oralização	Idade em que aprendeu a Libras	Língua de Comunicação utilizada na família
S1	Fem	17 anos	Profunda	Aparelho auditivo (esporadicamente)	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Reduzida oralização	5 anos	Língua Portuguesa (oralização)
S2	Fem	18 anos	Profunda/severa	Nenhum	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Reduzida oralização	4 anos	Libras e Língua Portuguesa
S3	Fem	17 anos	Severa	Nenhum	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras e Língua Portuguesa	Oralização existente	10 anos	Língua portuguesa (oralização)
S4	Masc	17 anos	Profunda	Nenhum	7º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Oralização inexistente	6 anos	Libras
S5	Masc	18 anos	Profunda	Nenhum	9º ano	Filho de pais ouvintes	Libras	Oralização inexistente	2 anos	Libras

No Quadro 2, encontraremos informações acerca da idade, tipo de surdez, se fazem uso de algum recurso tecnológico, escolaridade, contexto de nascimento, a língua que utilizam em suas comunicações, se são oralizados, a idade na qual aprenderam Libras e a língua que utilizam na comunicação familiar. Esses dados são importantes, pois podemos perceber o contexto em que os sujeitos estão inseridos e se o mesmo favorece a leitura.

Como exposto, os sujeitos apresentam idades que variam entre 17 e 18 anos, e a maioria frequenta o 9º ano, ou seja, o final do ensino fundamental. Apenas S1 faz uso do aparelho auditivo, o que contribui para uma melhor oralização, apesar de este sujeito ser definido como pouco oralizado.

Os dados com relação ao contexto de nascimento confirmam a afirmação de Fernandes (2009) de que 90% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes, o que normalmente gera uma aquisição da Libras tardia. Como verificado, S3 aprendeu Libras com 10 (dez) anos de idade e apenas S5 aprendeu a Libras aos 2 (dois) anos de idade. Apesar de os sujeitos serem usuários da Libras como veículo de comunicação em grande parte dos espaços sociais, deparam-se com a difícil realidade na qual as famílias utilizam no contexto familiar apenas a língua portuguesa na modalidade oral. Esse facto, exige desses surdos o uso de outros recursos comunicativos na interação com os pais, como mímica, gestos, soletração das palavras da língua portuguesa, leitura labial, dentre outros.

No GEPLIS, além dos sujeitos surdos, participam ativamente a supervisora e os alunos de iniciação científica que dominam a Libras, o que caracteriza o GEPLIS como um grupo bilíngue, que prioriza a Libras como língua de comunicação e a L2 como língua de acesso aos conteúdos.

É importante esclarecer que, no início do grupo, os participantes demonstraram um reduzido conhecimento de mundo que foi sendo trabalhado desde aquela ocasião, resultando, posteriormente, em uma atitude de maior interesse por notícias e eventos não só da comunidade local, mas também de outras cidades e países.

As atividades escritas desenvolvidas no GEPLIS no período de 2015.2 até 2016.2 estavam voltadas para uma visão sociointeracionista da língua (Marcuschi 2001), assim foi possível construir um quadro apresentando a temática e a descrição das atividades realizadas durante o período estabelecido para análise.

**Quadro 3. Atividades realizadas**

Atividades	Descrição
Interpretação e descrição de imagens	A partir de uma imagem os participantes escreveriam suas próprias impressões.
Sequência lógica	Apresentação de imagens de forma aleatória, para os participantes colocarem na ordem que achavam correta e escrever a história a partir das imagens.
Escrita Livre	Escrita de histórias reais ou fictícias criadas pelos participantes.
Notícias	Leitura de uma notícia de destaque na semana e a escrita da opinião dos participantes sobre o tema.
Construção de histórias	Escrita de uma história.
Construção de Gibis	As imagens foram disponibilizadas, com os balões, e os participantes tinham que preenchê-los criando uma história.

Assim, a partir do Quadro 3, percebemos que a L2 é estimulada das mais diferentes formas possibilitando experiências nessa língua aos sujeitos. Os planejamentos das atividades a serem executadas acontecem no início de cada mês, o que possibilita uma noção gradativa do empenho dos sujeitos pelos planejadores, havendo, claro, mudanças de proposta conforme a aptidão mostrada no momento pelos sujeitos, para melhor aproveitamento desse empenho.

A partir das produções escritas de surdos que frequentam o GEPLIS, observamos uma dificuldade acentuada nos sujeitos em compreender e desenvolver as atividades propostas em língua portuguesa escrita. Avaliando as atividades propostas e o desempenho do grupo, observa-se que, nas atividades cujo formato possui linguagem verbal (palavras) e não-verbal (imagens), eles demonstram mais aptidão. Perdem o interesse facilmente quando o tema em questão não é de rotina em seu universo. Dispersam-se facilmente em atividades muito extensas.

Diante do banco de dados, identificamos textos que se enquadram nos estágios de interlíngua I e II. Para análise, foram selecionadas as produções textuais correspondentes a uma atividade de interpretação e descrição de imagens referente ao material exposto a seguir:

**Bebê elefante**

O bebê elefante vive em grupos com sua mãe e outras fêmeas e filhotes. Ele nasce com quase 1 metro de altura e 100 quilos de peso. Com três dias de vida, o filhote já começa a caminhar, agarrando-se com sua tromba na cauda da mãe.

O elefantinho gosta de brincar e se diverte jogando bola de barro seco.

As elefantas do bando protegem e vigiam o bebê desde que nasce. Se ele se machuca ou é ameaçado por outro animal selvagem, as outras elefantas ajudam a mãe a socorrê-lo.

92 p.



Figura 1. Texto e imagem base

No estágio I, temos o texto do sujeito S4, que corresponde à atividade de interpretação e descrição de imagens, como verificado na Figura 2:

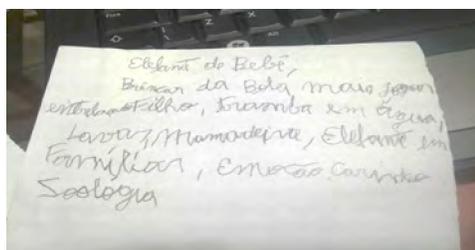
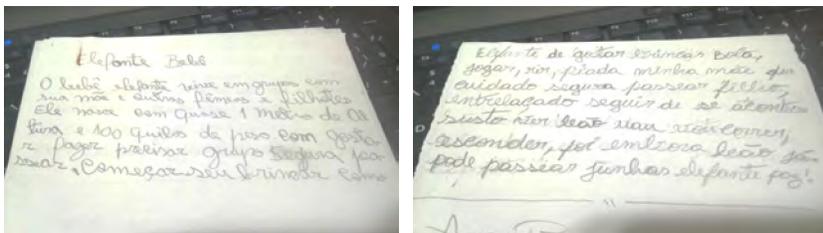


Figura 2. Estágio de interlíngua I - Texto produzido pelo sujeito S4

A partir da escrita do texto, percebemos que as informações estavam no texto lido previamente, além disso observamos a escrita tópico-frasal, ausência do emprego de conectivos, verbos no infinitivo, entre outras características do estágio de interlíngua I (Brochado 2003). Fazendo uma comparação com o quadro II, o sujeito S4 cursa o 7º ano, aprendeu a Libras tardiamente e seu principal meio de comunicação é a Libras. Esses pontos reforçam urgência na implementação de escolas bilíngues no Brasil, que possam valorizar o acesso à Libras como primeira língua fortalecendo, assim, a aprendizagem da língua portuguesa escrita como expõe Kail (2003).

Nas figuras 3 e 4, temos o estágio de interlíngua II, o qual apresenta elementos da L1 e da L2.



Figuras 3 e 4. Estágio de interlíngua II – Textos produzidos S2 e S1 respectivamente

Nos dois textos, encontramos elementos da Libras e da Língua Portuguesa, verbos ora flexionados, ora no infinitivo, uso de conectivos de forma moderada, pontuação, dentre outros elementos propostos por Brochado (2003) que foram passíveis de serem identificados nos sujeitos S1, S2, S3 e S5. Percebemos que esses sujeitos oscilam entre as estruturas das duas línguas, demonstrando algumas inseguranças na produção de textos na modalidade escrita da língua portuguesa.

De uma forma geral, na figura 3, identificamos dois erros gramaticais e, na figura 4, não foram verificados erros lexicais. Apesar de produções simples, alcançam com clareza a proposta da atividade, uma vez que a significação sustenta a coesão e a coerência. Os sujeitos expressaram um conhecimento adequado para a atividade desenvolvida, ressaltando os dados do quadro II, que refere a todos o uso tanto da Libras quanto da língua portuguesa, e também por cursarem o 9º ano, ou seja, os sujeitos têm um contato com a língua portuguesa escrita de forma mais aprofundada.

No entanto, não foi verificado o estágio de interlíngua III, no qual se identificam textos complexos, com estruturas organizadas S-V-O, uso dos conectivos de forma variada, flexões verbais mais consistentes, dentre outros. Esse dado fortalece a necessidade de pesquisas voltadas para essa comunidade minoritária, valorizando as línguas gestuais no ensino/aprendizagem da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, pois esses alunos (S1, S2, S3 e S5) estão finalizando o ensino fundamental e ingressando no ensino médio de forma que o domínio da modalidade escrita da língua portuguesa é essencial para a conclusão da fase escolar e o acesso ao ensino superior.

## 7. Conclusão

No Brasil, os surdos que dominam a Libras se caracterizam como uma minoria linguística, tendo em vista que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) apenas recebeu seu reconhecimento no ano de 2002, através da Lei nº 10.436. Essa realidade põe em evidência o Bilinguismo como a abordagem educacional que deverá orientar os profissionais na educação dos surdos.

Dessarte, com o objetivo de contribuir para as discussões de grupos que buscam melhorar o desempenho na L2, o Português escrito, por surdos, essa pesquisa se propôs a analisar produções escritas dos surdos frequentadores do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) da Universidade Católica de Pernambuco.

No GEPLIS, são trabalhados diferentes gêneros textuais, no entanto na análise dos dados foram selecionados textos do mesmo gênero: produções escritas decorrentes de um trabalho com um texto ou uma imagem prévia. A pesquisa proporcionou as seguintes conclusões: o sujeito S4 apresenta uma dificuldade da escrita na língua portuguesa, apresentando erros lexicais e gramaticais, além de, no seu texto, não serem evidenciadas estruturas de frases, mas tópicos do texto base; os sujeitos S1, S2, S3 e S5 apresentam um texto mais coeso e coerente, apesar de verificarmos elementos da Libras e da língua portuguesa – nesses casos, a coesão e a coerência foram sustentadas pela significação nos textos.

Além das conclusões elencadas, destacamos que a execução das atividades foi possível porque o supervisor e os alunos pesquisadores conhecem a Libras, realizando a mediação entre ela e o português escrito.

Percebemos, portanto, que os sujeitos buscaram expressar seu pensamento independente do seu nível de conhecimento, mostrando evolução na língua portuguesa a partir da produção de textos cuja significação sustenta tanto a coesão quanto a coerência.

Nesse sentido, é fundamental o investimento em pesquisas que procurem estratégias que fortaleçam a escrita na L2 por surdos, além de atividades que possibilitem a ampliação do conhecimento de mundo dos sujeitos surdos. Por fim, porém, não menos importante, faz-se necessário também que as escolas invistam em um trabalho que utilize as metodologias e estratégias apropriadas para o ensino da primeira língua (Libras) e da segunda língua (língua portuguesa) a partir da educação infantil, de modo a promover uma aprendizagem que respeite as fases de desenvolvimento do sujeito.

## Referências

- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Brasil. (2014). O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. *Documento-Referência*. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)>. Acedido em: 25 jul. 2018.
- Brochado, S. M. D. A. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho).
- Fernandes, S. & Moreira, L. C. (2009). Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, 22(34), 225-236.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5ª ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Kail, M. (2013). *Aquisição da linguagem*. (1ª ed.) São Paulo, Brasil: Parábola.
- Koch, I. (2011). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. (3ª reimpressão) São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Lacerda, C. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, 19(46), 68-80.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Moraes, A. H. C. de. (2015). *Escrita de seis surdos em língua inglesa: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua*. Lisboa, Portugal: Novas Edições Acadêmicas.
- Pereira, M. C. & Karnopp, L. B. (2012). Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In A. Lodi, A. Dorziat & E. Fernandes (Eds.), *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos* (pp. 125-133). (1ª ed.) Porto Alegre, Brasil: Mediação.

- Quadros, R. M. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Silva, A. B. P., Pereira, M. C. C. & Zanolli, M. L. (2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 279-286.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Ed.), *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial* (pp. 105-153). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Slomski, V. G. (2012). *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba, Brasil: Juruá.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? lingüística, educação e surdez*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Souza, R. M. (2013). Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil. *Políticas Educativas*, 6(2), 61-83.

[recebido em 21 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 03 de dezembro de 2018]