

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS
SÔNIA MARIA DECHANDT BROCHADO**

**A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS
USUÁRIAS DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**

**ASSIS – SP
2003**

SÔNIA MARIA DECHANDT BROCHADO

**A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS
USUÁRIAS DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**

**Tese apresentada à Faculdade de Ciências
e Letras de Assis – UNESP para obtenção
do título de Doutor em Letras (Área de
Concentração: Filologia e Lingüística
Portuguesa)
Orientador: Dr. Rony Farto Pereira.**

**ASSIS – SP
2003**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Brochado, Sônia Maria Dechandt

B863a A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da
língua de sinais brasileira / Sônia Maria Dechandt Brochado.
Assis, 2003.
431 f. : il.

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Crianças surdas. 2. Língua de sinais. 3. Escrita.
4. Lingüística. I. Título.

CDD 362.42

SÔNIA MARIA DECHANDT BROCHADO

**A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS
USUÁRIAS DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**

**Tese apresentada à Faculdade de Ciências
e Letras de Assis – UNESP para obtenção
do título de Doutor em Letras (Área de
Concentração: Filologia e Linguística
Portuguesa)
Orientador: Dr. Rony Farto Pereira.**

Data de Aprovação: / /

Banca Examinadora:

*Para a minha família,
que partilha comigo
todos os momentos da vida,
a caminhada, as realizações.
A eles, por tudo que têm me ensinado – solidariedade e amor.*

*Para minha mãe,
exemplo de quem venceu as adversidades,
sem abrir mão de seus valores.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Rony Farto Pereira, por sua orientação, paciente e respeitosa, meus sinceros agradecimentos.

À Professora Dra. Eulália Fernandes, consultora atenta e dedicada, pelas críticas e sugestões valiosas, a minha gratidão.

À Professora Dra. Ronice Müller de Quadros, pela atenção e competência com que sempre me atendeu, o meu carinho.

À Professora Dra. Regina Maria de Souza, à Professora Dra. Zilda Gesueli e todos os amigos dos Workshops e Ciclos de Palestras sobre surdez e língua de sinais, realizados na UNICAMP e dos Simpósios sobre surdez realizados no INPLA/PUC, por todas as oportunidades de diálogo e pela receptividade, o meu carinho.

Aos meus amigos do Curso de Pós-Graduação, na UNESP, campus de Assis, pelas interlocuções e pelo incentivo que impulsionaram este trabalho. A vocês, um grande beijo.

Aos amigos professores ouvintes e surdos, intérpretes, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas, pela solidariedade em me acolher, abrir espaço para a pesquisa e discutir comigo questões específicas referentes a este estudo. Meus agradecimentos pelo apoio e colaboração.

Aos amigos e colegas de trabalho da FAFIJA – UNESPAR, que me apoiaram e incentivaram de alguma forma na realização deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos.

Especial agradecimento aos alunos surdos que participaram com suas interlocuções e com seus textos escritos, pois sem vocês este trabalho não poderia se realizar.

A todos que contribuíram de diferentes formas para a finalização deste trabalho, um beijo carinhoso.

RESUMO

Este estudo enfoca a apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas, usuárias da Língua de Sinais Brasileira. Objetiva investigar o desempenho de informantes surdos em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, que tenham acesso através da primeira língua, a Língua de Sinais Brasileira. Para isto, selecionam-se, no Ensino Fundamental, crianças surdas, na faixa etária de 8 a 11 anos, usuárias de língua de sinais, que interagem com professora ouvinte, instrutora e monitora surdas. Realizam-se filmagens de episódios e práticas de letramento, em situações cotidianas na sala de aula, durante os anos 2000, 2001 e 2002, com a participação da pesquisadora e da intérprete de sinais. Dessa forma, identifica informantes surdos pré-lingüísticos, usuários da Língua de Sinais Brasileira; verifica a sua capacidade de compreender e se expressar em sinais; observa a influência de sua primeira língua (L1) no desempenho de uma segunda língua (L2), na modalidade escrita; analisa as produções escritas destes informantes para avaliar este processo. Focaliza os processos interacionais que tomam lugar, por meio da língua de sinais, na construção da escrita na sala de aula. Adota como pressupostos as proposições teóricas da Lingüística Interdependente e do conceito de interlíngua. Considera as línguas de sinais como o caminho natural pelo qual as crianças surdas podem se comunicar de modo efetivo e se desenvolver cognitivamente _ razão por que se julga necessário oferecer-lhes oportunidade de aquisição desta língua o mais precoce possível. Reputa a hipótese de que os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio de uma língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora, isto é, que o cérebro dos seres humanos encontram outras formas de entrada para o domínio das regras gramaticais de uma língua, mesmo privados da audição, desde que haja interação e ambiente lingüístico adequado, isto é, contexto sócio-cultural. Analisa as interlocuções ocorridas em sinais enquanto as crianças elaboram, lêem ou produzem textos, visando à observação do produto enquanto resultado do processo de apropriação da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Com referência às produções escritas dos alunos, as observações indicam que suas interações com textos escritos em português se realizam por meio da língua de sinais, mediando a elaboração do sistema da escrita.

ABSTRACT

This study focuses the appropriation of the writing, and its use, of the Portuguese as a Second Language, by deaf children who have the Brazilian Language of Signals as their first language. For this, children carrying bilateral serious deafness, at the ages of eight to 11 years old, from Elementary School are chosen. They interact with the head teacher who is not deaf and with an instructor and her helper who are deaf. Daily routines in the classroom, such as literacy are recorded with a camera during the years 2000, 2001 and 2002, with the participation of the researcher and the signal translator. This work identifies subjects carrying pre-linguistic serious deaf who are users of the Brazilian Language of Signals; it verifies their ability to understand and to express themselves through hand signals; it observes the influence of their first language (L1) on their performance when writing a second language (L2); it analyzes the written productions of these subjects in order to evaluate this process. It focuses the interactionism processes that take place, by means of the language of signals, in the construction of the writing in the classroom. It adopts as estimated the theoretical proposals of The Linguistic Interdependence Theory and concept of interlanguage. It considers the languages of signals as the natural way of which deaf children can communicate themselves in an effective way and have a cognitive development _ reason to why is thought necessary to offer them the chance of acquiring this language as early as possible. It considers the hypothesis of that the mental mechanisms that lead to the foundation of the domain of a language, find other bases than the exposition to sounds to get developed, that is, that the brain of the human beings finds other inputs for the domain of the grammatical rules of a language, even deprived of the hearing capability, once it has interaction and is in an adjusted linguistic environment, that is, a socio-cultural context. It analyzes the occurred signal speeches while the children elaborate, read or produce texts, aiming the observation of the product as a result of the process of appropriation of the Portuguese Language, in the written modality. With reference to the written productions of the pupils, the comments indicate that their interactions with texts written in Portuguese happen through the means of the language of signals, mediating the elaboration of the writing system.

Writing - Linguistic - Deaf

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distinção entre aquisição e aprendizagem	40
Quadro 2: Dados gerais dos alunos surdos	111
Quadro 3: Aspectos morfolexicais de algumas categorias gramaticais	248
Quadro 4: Ordenação dos constituintes – FEL1	265
Quadro 5: Ordenação dos constituintes – MAY2	269
Quadro 6: Ordenação dos constituintes – VI3	272
Quadro 7: Ordenação dos constituintes – WAL4	274
Quadro 8: Ordenação dos constituintes – SUE5	279
Quadro 9: Ordenação dos constituintes – KAT6	283
Quadro 10: Ordenação dos constituintes – AMA7	285
Quadro 11: Ordenação dos constituintes – NAY8	287
Quadro 12: Ordenação dos constituintes – ANGEL9	289
Quadro 13: Ordenação dos constituintes – GUS10	291
Quadro 14: Ordenação dos constituintes – MAU11	293
Quadro 15: Ordenação dos constituintes – DOU12	295
Quadro 16: Ocorrências sintáticas no gênero narrativo reconto	300
Quadro 17: Características do aluno FEL1 e produção textual	382
Quadro 18: Características do aluno MAY2 e produção textual	389
Quadro 19: Características do aluno VI3 e produção textual	395
Quadro 20: Características do aluno WAL4 e produção textual	399
Quadro 21: Características do aluno SUE5 e produção textual	406
Quadro 22: Características do aluno KAT6 e produção textual	414
Quadro 23: Características do aluno AMA7 e produção textual	418
Quadro 24: Características do aluno NAY8 e produção textual	421
Quadro 25: Características do aluno ANGEL9 e a produção textual	423
Quadro 26: Características do aluno GUS10 e produção textual	425
Quadro 27: Características do aluno MAU11 e produção textual	427
Quadro 28: Características do aluno DOU12 e produção textual	429

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de aquisição	38
Figura 2: Aquisição e aprendizagem em segunda língua	41
Figura 3: Função do filtro afetivo	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de FEL1	268
Gráfico 2: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de MAY2	271
Gráfico 3: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de VI3	273
Gráfico 4: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de WAL4	278
Gráfico 5: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de SUE5	282
Gráfico 6: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de KAT6	284
Gráfico 7: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de AMA7	286
Gráfico 8: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de NAY8	288
Gráfico 9: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de ANGEL9	290
Gráfico 10: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de GUS10	292
Gráfico 11: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de MAU11	294
Gráfico 12: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de DOU12	297

Gráfico 13: Relação entre o total de frases e a ocorrência de SVO segundo o gênero narrativo reconto de estórias (Relação por aluno)	303
Gráfico 14: Relação entre o total de frases e a ocorrência de TC segundo o gênero narrativo reconto de estórias (Relação por aluno)	303
Gráfico 15: Ocorrências de construções SVO e de TC no reconto de estórias (Relação por aluno)	304
Gráfico 16: Relação entre o total de frases na produção textual e a ocorrência de SVO (Relação por aluno)	304
Gráfico 17: Relação entre o total de frases na produção textual e a ocorrência de TC (Relação por aluno)	305
Gráfico 18: Ocorrências de construções TC e de SVO na produção textual (Relação por aluno)	305
Gráfico 19: Relação entre o total de frases na produção textual e a ocorrência de SVO e TC (Relação por aluno)	306
Gráfico 20: Proporção de ocorrências de traços sintáticos SVO e TC na produção textual dos informantes	306
Gráfico 21: Proporção de ocorrências de traços sintáticos SVO e TC na produção textual no gênero narrativo reconto de estórias	307

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de FEL1	268
Tabela 2: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de MAY2	271
Tabela 3: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de VI3	273
Tabela 4: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de WAL4	278
Tabela 5: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de SUE5	282
Tabela 6: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de KAT6	284

Tabela 7: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de AMA7	286
Tabela 8: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de NAY8	288
Tabela 9: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de ANGEL9	290
Tabela 10: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de GUS10	292
Tabela 11: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de MAU11	294
Tabela 12: Relação entre as ocorrências sintáticas de SVO e TC na produção textual de DOU12	297
Tabela 13: Relação entre o total de frases e a ocorrência de SVO segundo o gênero narrativo reconto de estórias (Relação por aluno)	303
Tabela 14: Relação entre o total de frases e a ocorrência de TC segundo o gênero narrativo reconto de estórias (Relação por aluno)	303
Tabela 15: Ocorrências de construções SVO e de TC no reconto de estórias (Relação por aluno)	304
Tabela 16: Relação entre o total de frases na produção textual e a ocorrência de SVO (Relação por aluno)	304
Tabela 17: Relação entre o total de frases na produção textual e a ocorrência de TC (Relação por aluno)	305
Tabela 18: Ocorrências de construções TC e de SVO na produção textual (Relação por aluno)	305
Tabela 19: Relação entre o total de frases na produção textual e a ocorrência de SVO e TC (Relação por aluno)	306
Tabela 20: Proporção de ocorrências de traços sintáticos SVO e TC na produção textual dos informantes	306
Tabela 21: Proporção de ocorrências de traços sintáticos SVO e TC na produção textual no gênero narrativo reconto de estórias	307

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	8
1.1 Alguns estudos: contribuições relevantes	15

CAPÍTULO II

UM ENFOQUE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	30
2.1 As teorias de aquisição de segunda língua	31
2.2 A Teoria de Krashen	37
2.3 Teoria Lingüística Interdependente	50
2.4 Interlíngua	55
2.5 Ampliando conceitos: em direção à apropriação da língua	68
2.6 A apropriação da segunda língua pelo surdo	70

CAPÍTULO III

A PERSPECTIVA ATUAL DA PESQUISA NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E DA LÍNGUA ORAL	80
3.1 Alguns estudos sobre a escrita	80
3.2 A apropriação da escrita na surdez	85
3.3 Relações entre língua de sinais e leitura da língua oral	92
3.4 A estrutura sintática da frase e a ordem dos constituintes na escrita das crianças surdas	99

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	107
4.1 As condições da pesquisa	107
4.2 Caracterização do grupo de informantes	113
4.3 Instrumentos e coleta de dados	119
4.4 Transcrição dos dados	122
4.4.1 Sistema de notação simplificado	123

CAPÍTULO V

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	127
5.1 Sobre o desempenho das crianças surdas em relação ao uso da Língua de Sinais Brasileira	127
5.2 O desempenho das crianças surdas em relação ao uso da escrita da Língua Portuguesa	142
5.2.1 Um olhar sobre os textos dos aprendizes surdos	144
5.2.1.1 Sobre os textos e o contexto de produção nas escolas investigadas	145
5.2.2 Características dos alunos e ocorrências de traços sintáticos e morfolexicais nos textos	241
5.2.3 Ordenação dos constituintes e ocorrências sintáticas na produção textual	263
5.2.4 Ordenação dos constituintes e ocorrências sintáticas no gênero narrativo reconto	299
CONSIDERAÇÕES FINAIS	311
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317

ANEXOS

ANEXO A –	332
Questionário aos professores	333
Questionário aos pais	335
Ficha de identificação do sujeito	337
ANEXO B –	338
O mico-leão e sua nova companheira	339
ANEXO C –	342
A morte da tartaruga	343
ANEXO D –	344
Transcrições	345
ANEXO E –	381
Quadros esquemáticos sobre as características individuais dos sujeitos e sua produção textual	382

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O tema focalizado neste estudo vem de indagações ligadas à área da surdez, uma vez que esta faz parte da minha trajetória acadêmica há vários anos, desde 1991, concluindo curso de pós-graduação direcionado ao atendimento de alunos portadores de necessidades educativas especiais, notadamente da surdez. Mais tarde, em 1996, concluindo o mestrado em Lingüística¹, minha dissertação procurou contribuir para o estudo do desenvolvimento lingüístico do surdo. Atualmente, pesquisando para a Tese de Doutorado, investigo o desempenho em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, com informantes surdos que têm acesso através da língua de sinais.

Em minha trajetória profissional, este interesse está presente desde 1993, como docente de jovens surdos, em Curso Supletivo do Ensino Fundamental. A partir de 1994, já como professora universitária, continuei atuando nos cursos direcionados à Educação Especial. Desta forma, em meu cotidiano, tenho convivido com inúmeros questionamentos relacionados às situações lingüísticas, culturais e pedagógicas dos surdos, para as quais procuro respostas nas discussões acadêmicas, em congressos e simpósios, bem como por meio de pesquisa e da investigação do processo de construção da linguagem, no contexto escolar.

Ao ingressar no mestrado, na área de Lingüística, chamava-me a atenção o atraso acadêmico da maioria dos surdos e a falta de interação com o professor ouvinte na sala de aula, o que me parecia gerado pela falta de uma língua em comum. Além disto, preocupava-me o processo de aquisição da escrita da Língua Portuguesa pelos surdos, uma vez que apresentavam uma grande dificuldade de oralização.

¹ BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *Contribuição para o Estudo do Desenvolvimento Lingüístico do Surdo*. Dissertação de Mestrado. Unesp / Assis: 1996.

Percebendo a importância da aquisição precoce da língua de sinais pelo surdo como sua primeira língua, e desta conscientização também por parte dos professores ouvintes na sala de aula, cheguei ao doutorado pretendendo discutir as mudanças que o uso dessa língua provocaria no cotidiano escolar e sua influência no processo de aquisição da língua oral², na modalidade escrita, como segunda língua para os surdos. Proponho verificar, na amostra pesquisada, a partir dos dados coletados, como crianças surdas usuárias da língua de sinais, estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade. Portanto, neste estudo, objetivo analisar como está ocorrendo a apropriação da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, por informantes que têm como primeira língua a Língua de Sinais Brasileira; avaliar os processos envolvidos na construção do sistema lingüístico em geral e na construção da escrita em particular; observar os sujeitos na interlocução, em situações de aprendizagem da escrita, apresentando como suporte lingüístico a língua de sinais; analisar o produto como resultado do processo, ou seja, as produções textuais resultantes da elaboração escrita em variadas situações do contexto escolar; descrever e analisar a escrita, nos textos produzidos pelos alunos surdos.

Fundamentada no que observaram Vygotsky (1988, 1989, 1991a, 1991b), quanto à linguagem de uma forma geral e outros estudiosos contemporâneos, como Fernandes (1990, 1999a, 1999b, 2000, 2002), quanto à linguagem e surdez, passei a investigar o processo de apropriação e desempenho de crianças surdas na escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, considerando-o como processo mental independente, não associado ao som que as letras podem refletir.

Atualmente, vários estudiosos têm se preocupado com a melhor forma de a pessoa surda adquirir o domínio da língua oral, na modalidade escrita, como segunda língua. Pensando nisto, Fernandes (1999a:96), em seu artigo *O som, este ilustre desconhecido*, afirma aos educadores, lingüistas e estudiosos da área, que o som deve ser dispensado no processo de letramento, considerando-se que a sua ausência não impede o domínio da língua escrita. Propõe dissociar letra e som como meio de iniciar o letramento, uma vez que “a escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (VYGOTSKY,

² Cabe, neste estudo, precisar o emprego dos termos *língua oral*, referindo-se à Língua Portuguesa e outras línguas de modalidade oral-auditiva (fala e escrita) em oposição à *língua de sinais* referindo-se à Língua de Sinais Brasileira e outras línguas de modalidade espaço-visual (sinalização manual e não-manual).

1991b:85). A autora acrescenta que o domínio de uma língua não está ligado à escrita, ou à oralização, ou a outra modalidade lingüística, mas depende de mecanismos cerebrais responsáveis pelo domínio e pela internalização de regras gramaticais. Ressalta que, embora para o ouvinte ouvir seja, possivelmente, o principal modo de processamento de entrada para a seleção dessas regras, para o surdo o mesmo não acontece. A lingüista afirma ainda que Vygotsky já havia observado, em suas pesquisas, que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala.

A partir dessas considerações, reputo a hipótese de que o aprendizado da Língua Portuguesa (L2), especialmente a construção da escrita por crianças surdas, que usam a língua de sinais, pode ocorrer como um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submissos ao ouvir ou ao falar. Parto do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, e, portanto, sua primeira língua(L1). Com base nessa hipótese proponho desvincular fala (som) do processo de aprendizagem da escrita, lembrando que até para os ouvintes este processo torna-se comum no ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira com fins instrumentais. No caso dos surdos, torna-se importante a função da língua de sinais no processo de aquisição da escrita, considerando que o domínio dessa modalidade de língua servirá de suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos escritos e permitirá sua apropriação por surdos que desconhecem o valor sonoro das palavras, como já foi discutido por Fernandes (1990), Ferreira-Brito (1993), Gesueli (1988, 1998), Fernandes, S. (1999), Sánchez (1993), Quadros (1997). Decorrente dessa visão de aquisição bilíngue, proponho um enfoque sócio-antropológico da surdez que respeita as diferenças e a cultura surda, opondo-se à concepção clínico-terapêutica, centrada na limitação sensorial do surdo e seu discurso patologizante, relacionado ao déficit e à limitação. Como afirma Gesueli (2000), esta forma de entender a surdez, em oposição ao modelo clínico, vai dissociá-la da noção de deficiência e inseri-la no âmbito da educação de uma maneira geral, e não mais no âmbito da educação especial. Mais especificamente, no contexto de ensino de segunda língua, quando se tratar da apropriação da escrita da Língua Portuguesa. Por esta razão não é relevante para este estudo a discussão sobre classificação e grau de surdez dos informantes. São *surdos*, cuja surdez é anterior à aquisição da língua oral e cuja proposta de apropriação da escrita da

Língua Portuguesa é mediada pela língua de sinais. Assim, considero que os aprendizes surdos apresentam dificuldades de aprendizagem da escrita por apresentarem língua e cultura diferentes do ouvinte, cujo processo de apropriação de uma segunda língua corresponde ao de uma língua estrangeira, com interferência da primeira língua e decorrente das especificidades da surdez. Quadros (1999) afirma que o ensino da Língua Portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes e que, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso. Constata que a criança não atingia o domínio da Língua Portuguesa, porque a língua era ensinada oralmente e graficamente durante todo o período em que a criança ficava dentro da escola (por volta de 10 a 15 anos, ou mais), sem importar-se com o domínio anterior da língua de sinais. Baseio-me nos seguintes pressupostos: os informantes são surdos pré-lingüísticos³, usuários da língua de sinais, na faixa etária de 8 a 11 anos de idade, alunos do Ensino Fundamental (2^a, 3^a, 4^a séries); a Língua de Sinais Brasileira assume um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do Português, como uma segunda língua; as leituras destes sujeitos são realizadas em língua de sinais para a compreensão, decodificação, discussão e criação de textos; assim sendo, a língua de sinais pode interferir na escritura destes sujeitos e se refletir na produção textual em Português; não há análise de compreensão de textos em L2 (Língua Portuguesa), porque a *leitura* (compreensão, decodificação), embora parta de texto em L2, é toda feita em L1; as produções textuais (o produto) não têm como finalidade testar a compreensão da leitura, pois a *leitura* já foi garantida por meio da língua de sinais; procuro, assim, verificar como está ocorrendo o domínio da escrita nestes sujeitos analisados.

Tomo como objeto desta pesquisa o estudo da produção escrita de informantes usuários da Língua de Sinais Brasileira para observar e descrever como está ocorrendo este processo a partir do produto, na amostra pesquisada. Com base na análise da escrita das produções textuais, reexaminando os dados e construindo reflexões, espero contribuir para que os professores possam refletir sobre seu próprio trabalho.

³ Chama-se de surdez *pré-lingüística* aquela que se manifesta antes de o indivíduo ter adquirido qualquer tipo de linguagem.

Fundamentando-me epistemologicamente no interacionismo, sugiro que a apropriação da escrita pelo surdo se dá através da interação contínua entre fatores internos e externos, individuais e contextuais.

Nesta perspectiva, analiso os textos escritos por doze (12) crianças surdas pré-lingüísticas, de duas escolas, compondo-se de setenta e três (73) produções, de variados gêneros, incluindo bilhetes, avisos, descrições, recontos (estórias, passeios, visitas) e outros, conforme demonstram os quadros pormenorizados no capítulo V.

A análise dos dados objetiva verificar alguns aspectos gramaticais, entre estes, evidenciam-se aqueles relativos à escolha e uso de algumas categorias lexicais e à ordem das frases, além de outros aspectos morfolexicais. Inicialmente, estes dados serão observados em toda a produção textual, afinando-se posteriormente para os textos de modalidade narrativa – reconto.

Ao realizar as análises dos aspectos sintáticos e morfolexicais que se mostrarem relevantes durante o processamento dos dados, apontados nos quadros, tabelas e gráficos do Capítulo V, não pretendo fazer um estudo exaustivo do tipo de construção da escrita destes informantes, mas compreender a forma como constroem suas produções escritas para descobrir o que representam. Representam marcas da primeira língua utilizada pelos surdos? Marcas da linguagem interior? Marcas do Português escrito? Marcas de uma interdependência lingüística? Marcas de uma interlíngua dos aprendizes em processo de apropriação da L2?

Essas e outras questões, apontadas como objetivo do trabalho, poderão contribuir significativamente para a compreensão da forma como crianças surdas constroem suas produções escritas.

Essas análises objetivam apontar aspectos singulares desta escrita, que não devem ser vistos como desvios ou erros, mas que revelam uma competência lingüística que necessita ser explicada.

A compreensão da forma como esses sujeitos produzem enunciados escritos, e, principalmente, o esclarecimento sobre o que essas produções representam e sobre as concepções dos sujeitos com relação à escrita, poderão contribuir para a revisão de muitas interpretações a respeito das produções dos surdos.

A relevância deste estudo se deve ao crescente interesse pela aquisição da linguagem e de línguas na surdez, principalmente, por pesquisadores da área da Lingüística, Neurolingüística, Psicolingüística, Educação, Psicologia, Fonoaudiologia.

Dessa forma, este tema representa uma vertente rica para discussões e reflexões. Neste caso, especificamente, a discussão destacada é o processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, mediada pela Língua de Sinais Brasileira.

Outros trabalhos ressaltando a escrita de surdos já foram realizados. Ora analisando o instrumental lingüístico de surdos adultos, em Língua Portuguesa, no que se refere às dificuldades com o léxico, à falta de domínio das estruturas sintáticas da língua e ao uso de algumas classes de palavra, fazendo o levantamento das principais características da produção escrita (FERNANDES, 1990). Ora evocando os processos de ensino e aprendizagem da criança surda, cuja discussão propõe uma linha de atuação voltada para procedimentos que dispensam a dependência das cadeias sonoras da modalidade oral da escrita (FERNANDES, 2002). Ora relatando a experiência sobre o processo de alfabetização de crianças surdas cuja fala não estava desenvolvida, contrariando a tradição oralista e demonstrando que a criança é capaz de pensar e levantar hipóteses sobre a escrita. Ora analisando os processos dialógicos ocorridos na sala de aula e caracterizando a participação da Língua de Sinais na construção do conhecimento, em atividades com narrativas (GESUELI, 1988, 1998). Ora constatando que as dificuldades de escrita dos alunos surdos se relacionavam com as condições de interlocução em sala de aula e que podiam ser entendidas pelo uso híbrido e indiferenciado de duas línguas, no contexto da Comunicação Total (GÓES, 1994). Ora discutindo a escrita atípica dos surdos em contexto escolar, investigando a construção dos aspectos coesivos dos enunciados desses sujeitos, que interagem no plano visuo-gestual (MARINHO-SILVA, 1999). Ora refletindo e analisando na escrita de surdos adultos fatores de textualidade (coesão e coerência), com o objetivo de demonstrar a construção do significado nas suas cartas pessoais, levando-se em consideração seu grau de fluência em língua de sinais (SANTOS, 1994). Ora analisando, discutindo e buscando compreender alguns aspectos da produção escrita de surdos, com vistas a eleger critérios de avaliação diferenciados em relação à Língua Portuguesa, que possam se constituir em subsídios para analisar suas construções singulares, em comparação à escrita de ouvintes. (FERNANDES. S.,1999). Ora analisando narrativas de sujeitos surdos em um nível de 1^a a 5^a séries, objetivando verificar se organizam suas narrativas em seções e observando o uso de algumas categorias gramaticais (SILVA, 1998). Ora tratando da construção da referência em

Língua de Sinais Brasileira e na escrita do Português (BERNARDINO, 1999). Ora analisando textos escritos por aprendizes surdos (crianças e adolescentes), demonstrando haver correlação entre a qualidade dos textos e as condições de produção envolvidas, propondo uma abordagem que se fundamente numa evolução em paralelo (L1 e L2), que culminaria na apropriação de um bilingüismo funcional (COSTA, 2001).

A importância deste estudo não é fazer um estudo exaustivo do tipo de construção da escrita dos surdos, mas, sim, descobrir o que tais produções representam. Enfim, oferecer contribuições significativas para a compreensão da forma como os surdos constroem suas produções escritas. Nesse sentido, contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, bem como, para sistemas de descrição, categorização e análise de textos produzidos por aprendizes surdos.

Além de contribuir com a pesquisa na área, os resultados deste estudo poderão beneficiar:

- a) a equipe técnico-pedagógica e os professores das instituições observadas que poderão refletir sobre o seu trabalho, com base nos resultados encontrados;
- b) os profissionais que atuam na área da surdez e que venham buscar subsídios para seu trabalho;
- c) novos estudos sobre a aquisição da escrita pelo surdo;
- d) a busca de estratégias educacionais mais adequadas;
- e) os alunos, a partir da conscientização do desempenho que demonstrem ter.

Metodologicamente, pretendo:

- . identificar e comprovar o uso da língua de sinais pelos informantes;
- . observar se a língua de sinais está sendo empregada como base para a leitura, compreensão, discussões, interlocuções e criação dos textos;
- . transcrever as filmagens de episódios ocorridos para análise deste processo;
- . coletar a produção escrita ;
- . descrever e analisar o produto da escrita espontânea destes sujeitos.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta uma revisão geral da literatura na área da surdez, discutindo os principais temas abordados na pesquisa, com base na literatura especializada; o segundo e terceiro capítulos apresentam considerações sobre o processo de aquisição da linguagem e da escrita, procurando constituir um referencial teórico para a abordagem da apropriação da Língua Portuguesa pelo surdo, como segunda língua.

O quarto capítulo contém as considerações metodológicas, com a descrição dos principais aspectos do estudo de campo. O quinto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados, enfocando as elaborações que as crianças fazem por meio do uso da língua de sinais, em momentos de produções escritas e em atividades de escritura no cotidiano da sala de aula. Concluo o trabalho com uma síntese das análises e com algumas reflexões a respeito da aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, por crianças surdas, com base no resultado do estudo.

Supondo ser possível a apropriação da escrita de uma língua oral-auditiva pelo surdo, mediado por uma língua espaço-visual, independente da sua oralização, recordo as palavras de Catach :

o homem refletiu seriamente pela primeira vez sobre sua linguagem por meio da escrita e hoje reflete seriamente sobre a escrita por meio de novos sistemas de signos que se colocam diante dele. (CATACH, 1996:6)

1.1 – ALGUNS ESTUDOS: CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES

A partir dos anos 80, no Brasil, os estudos referentes à surdez e à língua de sinais vêm adquirindo um espaço bastante significativo, especialmente, no contexto escolar, reafirmando o papel desta língua no processo de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social do surdo, bem como da aprendizagem da escrita da língua oral, como segunda língua por este sujeito. Vários pesquisadores brasileiros (FERNANDES,1990, 1999a, 1999b, 2002; QUADROS, 1990, 1995, 1997a, 1997b, 1999, 2000, 2002; SOUZA,1996, 2000; GESUELI,1988, 1998; GÓES, 1994, 1996; FERNANDES,S.1998; FREIRE, 1999; SILVA, 1998; SILVA, 1999; FERREIRA BRITO, 1995, 1993, 1989; FELIPE, 1989, 1993; BERNARDINO, 1999; COSTA, 2001; e outros) têm salientado a importância desta língua para aquisição da linguagem do surdo e como mediadora na aprendizagem da língua oral, na modalidade escrita. Estes e diversos outros trabalhos produzidos no Brasil sobre a escrita dos surdos poderão oferecer contribuições significativas para a compreensão da forma como os surdos constroem suas produções escritas.

Destacam-se nestes estudos questões que são relevantes e que poderão servir de referência para esta pesquisa.

Alguns estudos, realizados por diferentes pesquisadores, assinalam que os surdos, como os ouvintes, podem se desenvolver lingüisticamente, desde que tenham um *input* lingüístico adequado que lhes ensejem a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, como primeira língua. Esse estímulo compreensível, que facilita a aquisição da primeira e também da segunda língua pela criança surda, é visual, ocorrendo na aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, ou na Língua de Sinais Brasileira, de modalidade espaço-visual. Isso demonstra a plasticidade da capacidade cerebral do ser humano para a linguagem simbólica que, mesmo privado da audição, por um processo sócio-cultural, encontra outros meios para desenvolvê-la e expressá-la.

Fernandes (1999a), considerando os meios de iniciar o letramento de crianças surdas, esclarece:

Outro engano é supor que domínio de língua está automaticamente ligado à escrita ou à oralização. Dominar a língua é dominar regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não estão escravizados à leitura ou à escrita e tampouco ao ouvir ou falar concretamente. (FERNANDES, 1999a:97)

A mesma autora salienta que, até para ouvintes, *ouvir* não é o único ou melhor meio de processamento de entrada para a seleção das regras gramaticais de uma língua, como se poderia supor, pois “os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio da língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora” (FERNANDES, 1999a:96). Portanto, mesmo para ouvintes, há outras possibilidades de aprendizagem da língua sem o contato sonoro, considerando-se que fala e escrita são processos distintos. A lingüista diz que, no caso do letramento na surdez, “a escrita é o veículo da aquisição das regras gramaticais, do mesmo modo que a fala (modalidade oral-auditiva) o é para as crianças ouvintes” (FERNANDES, 1999a:98). Observa que, embora a Língua de Sinais Brasileira seja, atualmente, respeitada e aceita como melhor opção educacional e primeira língua do surdo, há lacunas importantes nas orientações quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua.

Quadros (1997a, 1997b, 1999, 2002) enfocando o contexto da pessoa surda, ao tratar do processo de aquisição da Língua de Sinais Brasileira, como L1 e da

aprendizagem da Língua Portuguesa, como L2, considera que a aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua espaço-visual que, no caso do Brasil, é a Língua de Sinais Brasileira. No entanto, observa que mesmo tendo esta língua garantida, a educação dos surdos apresenta inúmeros problemas que vão além das línguas envolvidas no processo educacional. Quadros (1997a) cita vários estudos, como o de Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997b; entre outros, que, a partir de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva. Esses autores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da L1 e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma L2. Quadros (1997b:81) aponta aspectos fundamentais da segunda língua por alunos surdos:

- a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c) a possibilidade de transferência da Língua de Sinais Brasileira para o Português;
- d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais⁴;
- h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do Português.

Além de considerar que os estudos de aquisição de L2 são consensuais ao tratar das questões internas, como a capacidade para a linguagem, seqüência natural e período sensível como pressupostas, discute, ainda, outras questões externas, que devem ser consideradas, pois podem determinar o processo de

⁴ Sign Writing (SW), a escrita de sinais – sistema desenvolvido por Valerie Sutton e que está sendo utilizado em algumas escolas no processo de alfabetização de crianças surdas. Para maiores informações consultar www.signwriting.org e/ou CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W. D.(editores). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

ensino de línguas. São elas: o ambiente, o tipo de interação (*input, output e feedback*), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais, os fatores sociais e o interesse dos alunos.

Aponta para uma proposta educacional bilíngüe, que propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Considera ainda que a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes, por isso a presença de surdos adultos torna-se imprescindível como membro de sua comunidade cultural, lingüística e social para criar sua identidade e adquirir sua língua. Esclarece ainda que o domínio da língua nativa não garante o acesso a uma segunda língua, pois “o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição da L2 se concretize” (id.,1997a:30) porque vários fatores determinam esse processo. Quanto ao ensino da língua oral-auditiva, sugere que a preocupação primeira deve centralizar-se com os aspectos formais e do significado da língua, que são questões internas, para depois preocupar-se com as formas de expressão, que são externas, para que o aprendiz tenha uma língua viva e significativa e não uma expressão mecânica e sem sentido. Os aspectos formais da língua, isto é, aspectos do processamento lingüístico internos, referem-se à aquisição de conceitos e de desenvolvimento semântico. A preocupação que se deve ter no ensino da língua oral (LP) é de centralizar-se nos fatores internos, para, posteriormente, ocupar-se com a forma de expressão (fala e escrita), que é a parte externa de uma língua. Desse modo, a língua será mais facilmente apreendida pelo surdo e será portadora de significado, excluindo uma aprendizagem mecânica. Isto quer dizer que não adianta ater-se, primeiramente, à forma de expressão da língua oral (articulação da fala ou grafia da escrita), sem torná-la significativa. Parece que o objetivo de Quadros, ao discorrer sobre esse processo, é ressaltar a importância de priorizar, na aquisição, os aspectos formais ou internos, que tratam dos processamentos lingüísticos conceituais e semânticos da língua, ao invés de preocupar-se somente com os aspectos externos ou formas de expressão, seja a articulação da fala ou a grafia da escrita.

Lembra ainda que a implementação de uma proposta bilíngüe-bicultural no Brasil exige das escolas um trabalho que se inicia com a abertura de espaços para profissionais surdos que possam ser formados para servirem de modelo lingüístico-

cultural para os alunos surdos e a formação dos próprios profissionais quanto à Língua de Sinais Brasileira e aos pressupostos da educação bilíngüe. Considera que a forma mais adequada para a aquisição da segunda língua por crianças surdas é a aprendizagem de forma sistemática da língua oral-auditiva (*apud* QUADROS, 1997a:34). Aplicando os pressupostos de Krashen, distingue que a Língua de Sinais Brasileira é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural, mediante contato com sinalizadores, e a partir desta aquisição deve ser assegurado um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. Lembra que, segundo Wallin (*apud* QUADROS, 1997a), na Suécia, o ensino da leitura e escrita para surdos é feito através da língua de sinais com um método semelhante ao que é usado no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Para Ferreira-Brito (1993), a língua de sinais deve ser garantida ao surdo como primeira língua, sendo responsável pelo seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo, social. A língua portuguesa deverá ser ensinada com ênfase na escrita, considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual. Considera as línguas de sinais como língua nativa por se apoiarem em uma modalidade de língua espaço-visual que é, naturalmente, acessível às pessoas que não ouvem.

Propondo uma abordagem realista da surdez e sua aceitação como diferença lingüística e cultural, bem como, conseqüentemente, da Língua de Sinais Brasileira, como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, sugere o bilingüismo diglössico como solução para a integração social e educação do surdo brasileiro.

O *Bilingüismo*, mesmo que atingido parcialmente, seria o mais apropriado às necessidades da pessoa surda, cuja potencialidade habilita-se a um desenvolvimento pleno da linguagem, contanto que para isso, haja 'input' necessário. E os dados lingüísticos que lhe servirão de 'input' serão transmitidos principalmente através de um canal gestual-visual, a Língua de Sinais, já que sua audição está danificada. (FERREIRA-BRITO,1993:53)

A lingüista esclarece ainda que uma tendência mais atual tem considerado que o *bilingüismo*, uso da língua de sinais e da língua oral em suas especificidades, em situações diferentes, é condição *sine qua non* para a integração psico-social e para o sucesso educacional do surdo.

Explica que

... os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngüe. O tipo de *Bilingüismo* é o diglótico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de Sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita. (id.,1993:65)

Quanto à relação entre língua de sinais e a apropriação da língua oral, ela diz que, atualmente, acredita-se que o bom desempenho em língua de sinais não vá facilitar a pronúncia das palavras e das orações da língua portuguesa, porém, dará ao surdo mais conteúdo semântico a dizer, posto que seu desenvolvimento cognitivo será normal, isto é, equivalente àquele do ouvinte (id.,1993:49). Ferreira-Brito (1993), ao apresentar esta proposição, sugere que os aspectos articulatórios da língua oral não serão favorecidos pela aquisição da língua de sinais por ser a fala um processo fisiológico, restringido pela perda sensorial. Do ponto de vista cognitivo, o domínio de uma língua materna (L1), mesmo que de modalidades diferentes, será um fator facilitador para a apropriação da segunda língua (L2). Conforme postulado pela Língua Interdependente, há uma competência básica comum (CUP) entre primeira língua e outras línguas aprendidas, posteriormente. De acordo com Cummins “o nível de desenvolvimento na língua materna das crianças é um forte prognóstico de seu desenvolvimento na segunda língua” (CUMMINS, 2002). Isto quer dizer que as crianças que já trazem uma sólida base em sua língua de sinais (L1), desenvolvem mais habilidades na alfabetização da língua usada na escola. No caso deste estudo, seria a escrita da Língua Portuguesa que seria beneficiada, pois o conhecimento e as habilidades cognitivas das crianças se transferem entre línguas (CUMMINS, 2002); porém este processo parece não facilitar a produção de sons da fala dos surdos que é um processo fono-articulatório, dependente da audição.

A autora (id.,1993:67) lembra que, embora os surdos estejam rodeados por línguas orais, elas são aprendidas através de métodos semelhantes aos utilizados para o ensino de segunda língua devido ao bloqueio sensorial que tais pessoas apresentam com relação ao *input* lingüístico sonoro que as circunda. Alerta que a

Língua Portuguesa é uma língua oral, de modalidade oral-auditiva em oposição à Língua de Sinais Brasileira que é uma língua de sinais, de modalidade espaço-visual, e que, dessa forma o Português deve ser considerado a segunda língua dos surdos brasileiros e ênfase especial deve ser dada à leitura e escrita, posto que o *input* gráfico é também visual e que só se atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão. Ressalta a importância da apropriação de ambas as línguas e estabelece analogia entre a língua de sinais e a fala da língua oral, dizendo que a sinalização da língua de sinais é a fala do surdo, correspondendo à fala na língua oral e que, se fala e escrita são processos distintos, a língua de sinais é insubstituível para o surdo.

Assim, a aquisição de uma língua gestual-visual tem para a criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto a aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma 'leitura do mundo' (id., 1993:68).

Alisedo-Costa (1981), citada por Ferreira-Brito, como uma especialista em aquisição da língua escrita por surdos, julga uma grande conquista a consideração da escrita como sistema autônomo com relação à fala. Para ela, a língua escrita veicula o significado independentemente da fala e não é apenas uma técnica de transcrição da língua falada. Observa-se na prática que os leitores surdos geralmente traduzem o texto escrito para língua de sinais, confirmando ser desnecessária a análise dos elementos fônicos.

Observa que, por mais contraditório que possa parecer, o domínio de uma língua de sinais pelo surdo é mais importante para o objetivo de aprendizagem da escrita que um desempenho razoável da fala da mesma língua. A intermediação da fala na aprendizagem da escrita seria melhor compreendida com a interferência de uma língua de sinais na aquisição da escrita, considerando que o surdo cuja língua materna é uma língua de sinais freqüentemente usa sinais quando lê um texto, por isso, "obviamente, certos problemas ocorrerão como, por exemplo, a influência da

estrutura da LSCB⁵ na escrita do Português. Contudo, mesmo assim, as vantagens de ordem cognitiva devem prevalecer quando se trata do ato de ler e escrever” (FERREIRA-BRITO, 1993:71).

... é mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar suas idéias ou o conteúdo do que lê ou escreve do que saber estruturar com detalhes, frases do Português sem que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente. É conhecido o fato de que surdos com domínio de uma língua de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fato de que surdos apenas oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito embora saibam estruturar gramaticalmente frases escritas. (id.,1993: 72).

Argumenta que, dadas as diferenças estruturais entre fala e escrita, parece mais adequado tratá-las como duas línguas diferentes do ponto de vista formal. Do ponto de vista cognitivo, entretanto, a fala e a escrita não constituem sistemas inteiramente autônomos posto que a aprendizagem eficaz da segunda pressupõe a instalação anterior da primeira no aprendiz. Considerando que a aquisição da escrita é essencialmente um processo cognitivo, afirma que a língua de sinais pode ser considerada a *fala* para o surdo, pois ela será perfeitamente substituível por uma língua de sinais que desempenhará no surdo todas as funções cognitivas necessárias à alfabetização, isto é, ao aprendizado da leitura e da escrita.

Dada a função mediadora que desempenha no processo de aquisição da escrita é na Língua de Sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita. Nestes termos tem-se que reconhecer que há intermediação da ‘fala’ no processo de aprendizagem da escrita. E a ‘fala’ para o surdo seria sua Língua de Sinais, importantes na interpretação de textos, na criação de expectativas e na recriação do discurso escrito. (id.,1993:70)

⁵ Leia-se Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, denominação empregada pela autora citada, em oposição à LSKB, língua de sinais dos índios urubu-kaapor, tribo da Amazônia, no Brasil; substituída pela sigla LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira – a partir de setembro de 1993, por ocasião do II Congresso Americano de Bilingüismo Língua Oral/ Língua de Sinais, posto que LSCB era somente adotado por lingüistas em suas pesquisas acadêmicas, enquanto que a comunidade surda utilizava o nome LIBRAS. Atualmente, a tendência parece ser utilizar a sigla LSB - Língua de Sinais Brasileira – por atender às normas internacionais de outras línguas de sinais.

Conclui que o processo de alfabetização do surdo é mais complexo do que a dos ouvintes falantes nativos da língua escrita a ser aprendida porque terá que ser um ensino especial uma vez que depende do domínio de uma língua de sinais pelo professor e, sobretudo, pelo surdo.

Silva (1998) pesquisa a escrita de sujeitos surdos que estavam em um nível inicial de escolarização (de 1^a. a 4^a. série) e em etapas mais adiantadas (5^a. série em diante), com o objetivo de, inicialmente, determinar se os escolares surdos conseguem organizar suas narrativas em seções, como proposto por Labov & Waletzky (1967); posteriormente, verifica o emprego das categorias gramaticais que são utilizadas pelo surdo na sua produção escrita de narrativas, pois foi bastante saliente o uso diferenciado dessas categorias pelos escolares surdos na narrativa escrita.

A partir de um *corpus* constituído de narrativas escritas, produzidas pelos sujeitos em três situações e em condições experimentalmente definidas, verificou-se que tanto a interferência da Língua de Sinais Brasileira, quanto o nível escolar podem estar concorrendo para a elaboração das regras da gramática do Português. Aponta para o fato de que a presença de uma língua materna parece ser fator importante para o uso adequado das categorias funcionais pelos surdos e também que suas narrativas poderiam atingir um nível maior de categorias se o sistema de sinais estivesse mais presente na vida desses escolares surdos. Notou-se também que o avanço escolar aliado ao melhor domínio da língua dão a esses sujeitos melhores condições de escrita.

Quanto ao uso das categorias gramaticais, os resultados da pesquisa demonstraram que a inadequação das produções escritas pelos sujeitos surdos está relacionada ao uso diferenciado ou a escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais. Com relação às narrativas, pode-se afirmar que, quanto mais os surdos avançam em sua escolaridade, lidam melhor com esse gênero textual e passam a ter um entendimento maior das funções narrativas como dos recursos da gramática da Língua Portuguesa.

Marinho-Silva (1999) conduz uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre as produções escritas do sujeito surdo, abordando como são construídas as relações de sentidos e discutindo aspectos da coesão textual desses sujeitos. Discute a

importância da escrita na educação do sujeito surdo no contexto escolar, focalizando os aspectos coesivos nas produções escritas desses sujeitos e apontando a relação de sentidos contida nos enunciados de suas produções textuais.

Para isto toma como objeto de estudo redações de surdos que estudam em escola regular, em nível de escolaridade de 5^a. a 8^a. série, com a presença de intérprete, com o objetivo de observar os aspectos coesivos e o sentido da produção textual, fundamentando-se nos estudos de Koch para compreender as formas de coesão textual. Segundo a pesquisadora citada, há duas grandes modalidades de coesão: coesão referencial (ou referenciação) e coesão seqüencial (ou seqüenciação). A coesão referencial é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a um mesmo referente do texto. A coesão seqüencial é aquela que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e / ou pragmática entre segmentos do texto à medida que o faz progredir. A primeira está ligada ao já dado, a segunda ao elemento novo. Dentro da perspectiva apresentada, a coesão referencial obtém-se por meio de dois mecanismos básicos: a substituição e a reiteração. Existe substituição quando um componente da superfície do texto é retomado por outro, o que é chamado de anáfora; quando aponta outro que vem a seguir, é chamado de catáfora. A coesão seqüencial se faz por meio de procedimentos de recorrência ou progressão.

Com base no resultado das análises, percebe-se a interferência da Língua de Sinais Brasileira nas redações e a condição bilíngüe do surdo, intervindo de modo significativo nos textos escritos.

A autora reitera que

O surdo aprendiz de português não apresenta as mesmas características de escrita de um ouvinte e que a aprendizagem da lingua(gem) escrita faz-se necessária de modo a possibilitar a esses sujeitos a ampliação das condições de indivíduos singulares e sujeitos plurais no convívio social. (MARINHO SILVA, 1999:8)

Conclui que

Em toda atividade discursiva, a interação lingüística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. No caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a língua de

sinais, conseqüentemente deve-se estar atento às condições de produção do texto escrito. (MARINHO SILVA, 1999:91)

A análise dos dados apresentados por Marinho-Silva (1999) confirmam as seguintes hipóteses em relação aos textos escritos dos sujeitos surdos:

os textos escritos apresentam características de um aprendiz de segunda língua, considerando a língua de sinais como primeira língua;

ratificando os pressupostos teóricos, os textos são construídos conjuntamente pelo leitor e escritor a partir da interação marcada pelas pistas colocadas nos textos;

o professor é o interlocutor imediato do surdo nos textos construídos no espaço escolar;

a necessidade de se estabelecer uma relação teoria-prática no trabalho com alunos surdos, discutindo as dificuldades de aprendizagem da segunda língua;

a necessidade de novas investigações, pois a escassez de pesquisas e trabalhos pedagógicos relativos à escrita do sujeito surdo dificultam o estudo e deixam em aberto muitas lacunas, principalmente o que diz respeito às superposições entre línguas de sinais e escrita;

as dificuldades encontradas na escrita dos surdos podem ser a referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua;

todos os sujeitos produzem textos com certas similaridades, mas os mesmos são capazes de escrever textos coesos e coerentes, sendo os problemas apresentados de ordem de aprendizagem de uma outra língua(gem);

à medida que o nível de escolaridade vai aumentando, e o aluno estando exposto à língua de sinais na sala de aula, esses sujeitos melhoram qualitativamente seus textos, lançando mão de conhecimentos assim adquiridos;

os surdos são capazes de produzir o texto com *sentido* e, provavelmente, sua escrita reflete a tradução de um conjunto de idéias, pensamentos construídos por intermédio da língua de sinais;

a importância do trabalho pedagógico com a língua de sinais para o processo de aprendizado do sujeito surdo, considerando-se sua situação bilíngüe ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do Português;

a aprendizagem da escrita da língua deve ater-se à estrutura semântico-pragmática e à estruturação de mecanismos cognitivos importantes na produção do texto escrito, não se atendo à metalinguagem;

a língua de sinais deve assumir o papel intermediário na aquisição da escrita, visto que ela é a via natural para o surdo organizar e adquirir conhecimentos;

a importância da presença do intérprete que, por ser proficiente em ambas as línguas, favorece um trabalho coletivo e solidário com o professor e o processo de interlocução para a construção dos conhecimentos;

o ideal é que professores e surdos façam uso da Língua de Sinais Brasileira;

ênfata a necessidade de se reavaliar o cotidiano da sala de aula e o ensino de Português para surdos, tendo em vista que os textos carregam muitos problemas decorrentes do ensino.

Sueli Fernandes (1999) pesquisa a escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos, em diferentes faixas etárias e níveis de escolarização, em textos coletados a partir de diferentes estratégias de produção, com o objetivo de analisar, discutir e compreender alguns aspectos da produção escrita de surdos, para eleger critérios de avaliação diferenciados em relação à Língua Portuguesa. Apresenta alguns critérios em relação à forma e estrutura do texto, referentes a aspectos morfossintáticos e outros, em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo. Suas discussões são baseadas em fundamentos históricos, políticos, lingüísticos e pedagógicos que circunscrevem novas definições e representações dos surdos e da surdez.

Nas produções escritas analisadas pela referida autora, no que tange a aspectos morfossintáticos, constatam-se particularidades refletidas na estruturação frasal do Português: limitação lexical que conduz a textos limitados e, muitas vezes, ilegíveis e incompreensíveis; especificidades no emprego das três pessoas pronominais; omissão de artigos; uso inadequado ou ausência de conectivos; concordância nominal e verbal inadequadas pela interferência da falta de gênero/número da LS; tendência a apresentar os verbos na forma infinitiva; a prioridade na ordenação sintática dos enunciados depende do contexto e deve-se à ênfase ao que se quer destacar; ordem peculiar no ato de negação. Este último, por apresentar a especificidade de que, em algumas situações, há a posposição da negativa à forma verbal, que é uma das formas em que se dá a ordem dos sinais na negação em língua de sinais.

Em relação ao aspecto semântico, os textos destes informantes surdos apresentam limitação ou inadequação lexical e recursos coesivos utilizados em língua de sinais, refletindo-se nos seus textos escritos.

Os resultados confirmam a premissa de que a estruturação de sentenças escritas pelos surdos está determinada, por um lado, pela sintaxe e morfologia da língua de sinais, por isso apresentam-se distanciadas dos padrões de um falante nativo da Língua Portuguesa e, por outro lado, há evidências de uma inter-relação com as estruturas lingüísticas desenvolvidas metodologicamente pela escola. Constata-se a influência da falta de uma pedagogia competente no ensino da Língua Portuguesa para surdos.

A autora conclui que, ao analisar os textos que serviram de base, não pretende fazer afirmações categóricas, nem identificar características, tendo em vista a amostra analisada, mas apresentar um olhar diferenciado nas produções escritas desses alunos a fim de permitir rever a avaliação da Língua Portuguesa. Embasando-se nas constatações da interferência da língua de sinais nestas produções, propõe alguns critérios mais específicos para a avaliação da língua oral em relação à forma e estrutura do texto; quanto ao aspecto semântico constata que os textos caracterizam-se pela limitação ou inadequação lexical, o que acaba por prejudicar a argumentação; e há marcas da *oralidade*, ou seja, uma configuração discursiva baseada em recursos coesivos utilizados na Língua de Sinais Brasileira. Sugere aos professores ouvintes de alunos surdos: a) reconhecer que têm diante de si um usuário de uma língua diferente; b) é imprescindível o conhecimento dessa língua; c) concretizar o diálogo na prática, respeitando as possibilidades e limitações e auxiliando na construção de sua identidade surda.

Ressalta também que a Língua Portuguesa é considerada uma segunda língua para o surdo ou, até, uma língua estrangeira, na medida em que é falada por uma comunidade com a qual não há identificação lingüístico-cultural, ocorrendo dificuldades dos surdos em estabelecer uma comunicação verbal consistente com os ouvintes.

Salienta ainda que

Ao considerar-se a escrita, suas produções encontram inúmeros obstáculos que são potencializados na medida em que as práticas preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito

necessário à aprendizagem da linguagem escrita .(FERNANDES, S.,1999:65).

Com base em outros autores, propõe vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, distanciada do vínculo inerente mantido com a oralidade, conforme proposto nas práticas pedagógicas tradicionais.

Ao tratar do conceito de alfabetização e da acepção dos termos correlatos *alfabetizado* e *analfabeto*, lembra:

A alfabetização tradicional, que se impõe desprovida de sentido ou com um único sentido canonicamente prescrito, ignora o conhecimento comunicativo e lingüístico não escolar ou pré-escolar que já possuem os alunos, desconsiderando o sentido mais amplo da alfabetização em sua relação com a vida. (id.,1999:61)

A lingüista explica ainda que “ler e escrever são práticas culturais e que pressupõem relações interculturais, pois embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados” (FERNANDES, S.,1999:61). Salienta a importância de se saber qual a experiência do alfabetizando em relação à cultura escrita, que idéias e conhecimentos possui a respeito e de que modo se utiliza deles para estabelecer relações com o outro e consigo mesmo.

Esses conceitos embasam diferentes práticas lingüístico-discursivas realizadas pela educação escolar, considerando ou não os saberes anteriores à escola, o respeito ou desrespeito às diferenças e à cultura dos grupos não alfabetizados, ignorando ou não o valor do contexto na construção de significados escritos, refletindo, assim, no modo como se enfoca a apropriação da escrita significativa da Língua Portuguesa pelo surdo e como ele constitui sua identidade. Por estas razões, essas questões constituem-se em pano de fundo na alfabetização de grupos marginalizados, em que se incluem os surdos.

Outros trabalhos podem, também, oferecer contribuições importantes para a presente pesquisa e para a compreensão do processo de apropriação da escrita do Português, como : os trabalhos sobre estrutura frasal em Língua de Sinais Brasileira, de Felipe (1988) sobre *o signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos do Brasil*; a tese de doutorado de Quadros (1999) *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*, considerando-se que a escrita do surdo, nos

períodos iniciais, apresenta muitas características da língua de sinais nas produções escritas; a dissertação de Gesueli (1988) sobre a *aquisição da escrita pela criança não ouvinte* e a sua tese (1998) sobre a *aquisição da escrita e o conhecimento produzido na interlocução em Língua de Sinais*; a tese de livre docência e a publicação de Góes (1994, 1996) *Linguagem, surdez e educação* analisa textos de surdos do ensino supletivo; segundo esta autora, o estudo diz respeito à coesão e coerência, principalmente, e aos modos pelos quais os surdos concebem suas próprias experiências de linguagem; o trabalho abrange, ainda, um estudo sobre as dificuldades de linguagem do surdo, configuradas a partir da perspectiva da professora. A tese de Souza (1996) em *Que palavra que te falta? O que os surdos e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação*, apresenta análises críticas das implicações dos problemas dialógicos nas interações professor-aluno surdo na construção dos conhecimentos e da escrita; A dissertação de Santos (1994), que trata da produção e análise da *escrita de cartas pessoais de adultos surdos*; a dissertação de Santos Filha (1996) um estudo avaliativo que enfoca a *linguagem de crianças deficientes auditivas do INES*; a proposta de um projeto de ensino de Português como segunda língua desenvolvido no INES e assessorado por Freire (1999), *visando ao desenvolvimento de um currículo e de uma metodologia de ensino de L2*; a dissertação de Bernardino (1999) que aborda a *construção da referência em Língua de Sinais Brasileira e no Português escrito*, e a tese de doutorado de Costa (2001) que investiga a *apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos*.

CAPÍTULO II

UM ENFOQUE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Considerando-se que o aprendiz de uma segunda língua (L2) parte de um estado inicial monolíngüe, associado à sua língua materna, em direção a um estado final bilíngüe, associado à língua-alvo, a questão que muitos lingüistas e psicólogos se colocam é *como* e *quanto* os dois sistemas lingüísticos (L1 e L2) permanecem separados no cérebro dos falantes. No caso de crianças surdas, falantes da Língua de Sinais Brasileira como primeira língua, apropriando-se da escrita do Português como segunda língua, a situação torna-se mais complexa, dado que ambas são línguas de modalidades diferentes (espaço-visual e oral-auditiva) e vias de recepção e expressão também diversas. Uma é adquirida visualmente e expressa-se por sinais, a outra possui a recepção auditiva e a expressão falada ou escrita.

Considerando-se o contexto lingüístico da pessoa surda, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais (L1) e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua (L2) com uma função social determinada, é que propomos uma revisão breve de algumas teorias que visam à aquisição da linguagem, objetivando uma discussão da perspectiva do bilingüismo. Alertamos para a especificidade da proposta de educação bilíngüe para surdos, em que há duas línguas de modalidades diversas, sendo uma de modalidade espaço-visual e a outra, oral-auditiva. Visando aos estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas, neste capítulo, apresentamos reflexões e discutimos pontos de algumas teorias de aprendizagem e teorias lingüísticas que formulam hipóteses sobre estes processos. O enfoque neste estudo está centrado na aquisição da linguagem e na apropriação da escrita do Português, como segunda língua.

2.1– AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Enfocamos aqui a discussão de teorias sobre ensino-aprendizagem, mais especificamente, verificar as contribuições das teorias de ensino-aprendizagem mais relevantes para o ensino de segunda língua em situação de sala de aula, com o objetivo de entender quais condições devem ser criadas na sala de aula que possam favorecer o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Grosjean (1982), saber uma segunda língua pode tornar uma pessoa bilíngüe desde que ela use a L2 de forma regular e fluente. Sendo assim muitos teóricos têm pesquisado o modo pelo qual se aprende ou se adquire uma segunda língua.

Ellis⁶ (1990), considerando o papel da teoria na pesquisa da aquisição de segunda Língua (AL2), relata que, para Hakuta, o objetivo principal da teoria é a descrição, a caracterização da natureza e das categorias lingüísticas, as quais constituem a *interlíngua* do aprendiz em qualquer ponto do desenvolvimento. A construção das teorias preocupa-se também com a explicação, além da descrição. O termo explicação, segundo Schumann, pode significar:

- a) seqüência da aquisição, a ordem e o processo responsável por ela;
- b) o que motiva o aprendiz e o que causa o cessar desse aprendiz.

Há duas abordagens de teorias segundo Long (1983), citado por Ellis, a primeira chamada de *teoria-depois-pesquisa*, a segunda *pesquisa-depois-teoria*, sendo que cada uma possui estágios específicos. Tanto uma abordagem quanto outra tem sido usada nas pesquisas de AL2, com seus prós e contras, de acordo com o que se deseja explicar.

Ellis (1990) propõe revisar algumas teorias de AL2: O Modelo de Aculturação; O Modelo de Nativização; A Teoria do Discurso; O Modelo do Monitor; O Modelo de Competência Variável; A Hipótese Universal; A Teoria Neurofuncional.

O Modelo de Aculturação é definido por Brown (1980) como *o processo de se adaptar a uma nova cultura*. A língua possibilita demonstrar o processo de comunicação dos membros de uma comunidade. Aculturação e AL2 são

⁶ ELLIS, R *Understanding Second Language Acquisition* 6th ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

determinadas pelo grau de distância social e psicológica entre o aprendiz e a cultura estrangeira.

A Teoria de Aculturação ou *pidginização* defendida, entre outros, por Schuman (*apud* ELLIS, 1990) postula que a aquisição de L2⁷ é parte de um processo de aculturação e que a proficiência na L2 é determinada pelo grau em que o indivíduo assimila a cultura do grupo da língua-alvo⁸. Distingue três funções da linguagem: a comunicativa, a integradora e a expressiva. Para o autor, o processo de aculturação, no caso de imigrantes, é afetado pela distância social e psicológica entre a cultura do indivíduo e a nova cultura do país em que está inserido o aprendiz. Indica a igualdade social entre os grupos de L1 e L2, as semelhanças entre as duas culturas além do desejo de permanecer no país estrangeiro, como fatores que diminuem a distância social. Para diminuir a distância psicológica, cita a ausência de choques culturais e grande motivação por parte do indivíduo.

Esta teoria tenta explicar a aquisição de L2 em um ambiente natural – o indivíduo está inserido no país em que se fala a língua-alvo. Quadros (1997a) ressalva que, no caso dos surdos, embora estejam imersos no meio em que se usa a língua-alvo, tendo em vista a sua limitação sensorial, há impedimento do acesso natural a uma língua oral-auditiva, como o Português. O autor dessa teoria ressalta que aspectos como a atitude em relação à L2 e a motivação do indivíduo são relevantes e podem ter um papel semelhante na aprendizagem de L2 em uma sala de aula.

Sugere ainda que, quando a distância social e psicológica é grande, o indivíduo terá dificuldades para ir além dos estágios iniciais do processo de desenvolvimento da nova língua, e a nova língua permanecerá *pidginizada*, ou seja, *fossilizada* em formas simples e reduzidas.

O Modelo de Nativização é uma continuidade do modelo de aculturação.

De acordo com Andersen (*apud* ELLIS, 1990), a AL2 ocorre como resultado de duas forças gerais: a) nativização em que o aprendiz baseado no que sabe, cria

⁷ Distingue-se o termo *segunda língua* (L2) para o caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno e *língua estrangeira* (LE) para quando a comunidade não usa a língua estudada, como o caso de um brasileiro que estuda espanhol no Brasil. Para os dois casos pode-se usar como termo abrangente a sigla L2. (LEFFA, 1988)

⁸ Entende-se por língua-alvo (LAL) a língua que o aprendiz pretende dominar como uma segunda língua (L2), partindo do conhecimento da sua língua materna (L1).

hipóteses sobre L2; b) desnativização em que o aprendiz acomoda a informação recebida, remodelando o sistema interlingual.

Há falhas nos modelos, segundo Ellis (1990), já que não explicam a internalização e uso do conhecimento de uma L2. Afirma que são modelos de AL2 e não de aprendizagem de LE.

A Teoria do Discurso postula que os aprendizes desenvolvem competência na segunda língua através da ativa participação na interação comunicativa, mais especificamente, na negociação do significado (HATCH, 1978). Essa teoria ressalta o papel de estratégias conversacionais na aquisição de segunda língua.

Na Teoria do Discurso, a comunicação é a matriz do conhecimento lingüístico. Ellis (1990) cita que, para Hatch (1978), o interesse é explicar como se dá a AL2:

1 – O desenvolvimento sintático da segunda língua segue uma seqüência natural, própria da aprendizagem de língua.

2 – Os falantes nativos ajustam seu discurso a fim de negociar o significado com falantes não-nativos.

3 - As estratégias conversacionais usadas para negociar o significado e o conseqüente *input* influem na AL2 de formas diferentes, propiciando ao aprendiz:

a) adquirir primeiro aquelas estruturas às quais ele se expõe com mais freqüência, isto é, a pessoa aprende a gramática da L2 na mesma ordem que a ordem da freqüência dos vários destaques do *input*;

b) apropriar-se inicialmente de *fórmulas*, isto é, blocos de palavras não analisados, presentes no ambiente lingüístico. O aprendiz adquire as fórmulas recorrentes e então, mais tarde, as analisa como partes componentes das mesmas;

c) o aprendiz é ajudado a construir sentenças verticalmente no início do processo, isto é, apropriar-se de partes do discurso do interlocutor e utilizá-las em seus próprios enunciados;

Esta teoria preocupa-se com o processo de AL2 e não explica as estratégias do aprendiz para AL2.

O Modelo do Monitor de Krashen, conhecido e difundido, fundamenta-se em cinco hipóteses: 1. *hipótese da aquisição e aprendizagem*; 2. *hipótese da ordem natural*; 3. *hipótese do monitor*; 4. *hipótese do input*; 5. *hipótese do filtro afetivo*.

Neste modelo, algumas variáveis devem ser consideradas: aptidão em relação à aprendizagem, atitude em relação à aquisição; o papel da língua materna; rotinas e padrões; diferenças individuais e idade.

Recebeu muitas críticas, entretanto ressaltam-se quatro pontos importantes: diferença entre aquisição e aprendizagem; monitor; a variabilidade; o conceito de input. Esta teoria será apresentada com mais detalhes no tópico 2.2.

O Modelo da Competência Variável postula que o modo como uma língua é aprendida, é um reflexo do modo como ela é usada; o desenvolvimento ocorre como resultado da aquisição de novas regras a partir da participação em vários tipos de discursos e de regras já adquiridas pelo aprendiz.

O modelo explica a variabilidade do uso da língua pelo aluno e os processos internos e externos responsáveis pela AL2. Entretanto, faltam explicações sobre os processos primários e secundários de incorporar o papel do *input*.

A Hipótese Universal refere-se à influência da L1 na aprendizagem de L2 e considera que o conhecimento lingüístico é homogêneo, ignorando a variabilidade. A Teoria dos Universais Lingüísticos, ou Teoria da Gramática Universal, postula que o ser humano tem um componente lingüístico genético e inato que dá conta de aspectos lingüísticos comuns a todas as línguas. A partir desse componente, ativado pelo insumo presente no ambiente lingüístico do aprendiz, o indivíduo desenvolve a linguagem, seja a língua materna ou a segunda língua.

Essa teoria tenta explicar a aquisição de L2 através de um componente lingüístico, biológico e inato, que é comum a todas as pessoas. A aquisição de língua ocorre através de um dispositivo – Language Acquisition Device (LAD). De acordo com esse modelo, a aquisição é restringida por propriedades da Gramática Universal, que se constitui de princípios gerais (universais) e opções de variação ou parâmetros.

Para a situação de sala de aula, o aspecto dessa teoria que mais se sobressai diz respeito aos assim chamados itens lingüísticos marcados e não marcados de uma língua. Itens marcados são aqueles aspectos gramaticais específicos de uma determinada língua, que não fazem parte de uma gramática universal comum. Itens não marcados, por sua vez, são aquelas estruturas encontradas em todas as línguas. Os primeiros apresentariam maior dificuldade de aquisição que os segundos, e conseqüentemente exigiriam maior e mais freqüente quantidade de *input* no ambiente lingüístico do aprendiz para que a aquisição viesse

acontecer. Segundo este enfoque todo ser humano é capaz de adquirir uma segunda ou mais línguas, mas uma característica de aquisição da linguagem é que parece existir um *período crítico* próximo à puberdade, isto é, um período em que conexões neurológicas são estabelecidas em face dos estímulos externos (no caso, a exposição a uma língua), sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado descrito na primeira infância. “O período no qual a experiência pode desencadear o estabelecimento é freqüentemente limitado no tempo, e isso é o período crítico” (MEC/SEESP, 2002). Os efeitos do período crítico são freqüentemente observados na aquisição de segunda língua.

A Teoria Neurofuncional tem como premissa básica que existe uma conexão entre função da língua e anatomia neural, considerando, inclusive, uma especialização diferenciada para cada um dos hemisférios cerebrais. Está baseada em estudos neurolingüísticos e considera a ligação existente entre a função da linguagem e o cérebro. Entretanto não existem provas que indiquem a localização exata do processamento da linguagem no hemisfério esquerdo ou direito do cérebro. Portanto, consideram-se as duas áreas do cérebro: a direita e a esquerda no processo de aquisição da linguagem.

Para Lamendella (*apud* Ellis, 1990) há dois tipos importantes de aquisição: a aquisição primária da língua (L1) que pode ser verificada em crianças de 2 a 5 anos e a aquisição secundária que se divide na aprendizagem de LE e aquisição natural de LE, após 5 anos de idade. Aponta dois sistemas importantes: a hierarquia da comunicação e a hierarquia cognitiva.

A Teoria da Interlíngua, defendida por Selinker (1972), diz que, na aprendizagem de uma segunda língua, 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 lingüísticas características. Estes estados de língua intermediários são conhecidos pelo nome de *interlíngua*. É definida como *um sistema lingüístico separado*, construído pelo indivíduo, como resultado de cinco processos cognitivos: 1) transferência da língua materna; 2) erro induzido; 3) estratégias de aprendizagem de L2; 4) estratégias comunicativas de L2; 5) generalização das regras da língua-alvo. Através da análise dos erros na produção oral e escrita dos indivíduos, pesquisadores concluem que a interlíngua reflete padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas, sendo muitos desses erros desenvolvimentais, desaparecendo se o indivíduo receber um *input*

suficiente e apropriado. O entendimento desses erros e uma grande quantidade de *input* ajudam os indivíduos a moldar a sua produção de modo que ela se aproxime o máximo possível da língua-alvo. No tópico 2.5 esta teoria será tratada com mais detalhes, dada a sua relevância teórica para este estudo.

Ellis (1990) conclui que, para se ter um quadro completo devem-se considerar os seguintes componentes na AL2, que formam um esquema de influências:

- 1- fatores situacionais;
- 2- informações lingüísticas recebidas (*input*);
- 3- diferenças no aprendiz;
- 4- processos do aprendiz;
- 5- produção lingüística (*output*) variável.

Formula hipóteses que refletem as questões básicas da AL2:

1. AL2 segue a seqüência natural de desenvolvimento com pequenas variações na ordem, na velocidade do desenvolvimento e no nível de proficiência atingido.
2. Há variação das regras na interlíngua.
3. Os fatores situacionais são determinantes indiretos da velocidade da AL2 e do nível de proficiência atingido, mas não influenciam a seqüência do desenvolvimento.
4. A variabilidade na língua do aprendiz é causada pelos fatores situacionais.
5. A negociação interativa do input entre um aprendiz e um falante funciona como determinante da seqüência, ordem e velocidade da AL2.
6. As diferenças afetivas determinam a velocidade de AL2 e o nível de proficiência, porém não a ordem do desenvolvimento.
7. Há influência da língua materna no desenvolvimento, porém não na seqüência.
8. O desenvolvimento da interlíngua ocorre como produto do uso que o aprendiz faz do seu conhecimento dos procedimentos para construir discurso.

9. O desenvolvimento da interlíngua ocorre como produto da gramática universal do aluno, que faz com que algumas regras sejam mais fáceis de aprender que outras.

10. A língua do aprendiz consiste em fala formulaica e enunciados construídos criticamente.

Quadros (1997) observa que Ellis (1993), abordando o enfoque natural, verificou que, no processo de ensino, o conhecimento explícito independe do conhecimento implícito, e que este é internalizado no processo de comunicação, separado daquele que é relacionado à consciência da língua. Ressalta que o conhecimento explícito desenvolvido no contexto do ensino formal pode facilitar o processo de aquisição se estiver inserido num processo comunicativo em que se prioriza a natureza do significado. Enfatiza que o professor pode auxiliar a conscientização da gramática da língua e sua interferência no significado da língua, sem usar metalinguagem, sendo este processo um facilitador potencial da aquisição da competência lingüística. Argumenta que a intervenção do professor deve ser de equilíbrio entre os conhecimentos explícito e implícito no processo de aprendizagem/aquisição de uma segunda língua.

A lingüista menciona ainda que, assim como Ellis (1993) enfoca na aquisição da L2 a natureza do significado, Willians (1991) centra no conteúdo, ressaltando que as crianças precisam ter a oportunidade de usar e saber para que usam a linguagem. Nunan(1991), citado pela mesma autora, destaca a importância da aquisição do sistema gramatical da L2, para que se possa ampliar a criatividade lingüística e a comunicação, bem como expressar-se de forma mais elaborada e complexa.

2.2- A TEORIA DE KRASHEN

Krashen (1984,1995), conhecido por seus estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas e, em especial, por sua teoria sobre a aquisição de segundas línguas, em *Writing: research, theory and applications* (1984) e *Principles and practice in second langage acquisition* (1995) sustenta que a forma pela qual

adquirimos o código escrito é muito parecida com aquela pela qual se adquire uma segunda língua e, portanto, que a teoria do *input* compreensível pode ser válida para a aquisição do código escrito. Esta teoria estabelece uma distinção entre a aquisição e aprendizagem. Aquisição é um processo que ocorre no campo do subconsciente funcionando por força da necessidade de comunicação. É saber desempenhar com competência no uso da língua em situações reais de comunicação. Geralmente, é o que ocorre com crianças ao adquirir a primeira língua. A aprendizagem é o estudo consciente e organizado da língua. Significa saber regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas num esforço consciente. É o saber sobre a língua. Afirma que a aquisição é o processo central e básico que nos permite chegar a usar a língua, tanto receptiva como produtivamente, e que a aprendizagem só serve para controlar e corrigir, com muitas limitações, os textos que produzimos (1984: 21). A única forma pela qual adquirimos o código é mediante o *input* compreensível, ou seja, a compreensão de mensagens elaboradas no código que queremos dominar, fixando-nos, sobretudo, no que dizem, no conteúdo, e nem tanto em como o dizem, na forma. Por outro lado, o *input* compreensível não garante a aquisição satisfatória do código na totalidade dos casos e isso leva o autor a formular a hipótese do filtro afetivo (*id.*,1995:30). Esta hipótese está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e auto-estima desempenham no processo de aquisição, que, em determinados casos, bloqueiam a aquisição.

Segundo a teoria de Krashen, o mecanismo de aquisição de uma segunda língua está formado, entre outros, por estes três elementos fundamentais: o *input* ou entrada de informação, o organizador e o filtro afetivo. O gráfico seguinte apresenta o papel desempenhado por estes no processo de aquisição.

Figura 1



Fonte: Cassany (1999:78)

Input: É o estímulo lingüístico externo, que pode ser o conjunto de textos codificados na língua a adquirir que o indivíduo vê, escuta ou lê.

Organizador: é aquela parte do cérebro do estudante que estrutura e retém subconscientemente o sistema da nova língua. A partir do *input* compreensível, constrói gradualmente as regras lingüísticas (gramaticais e textuais) que o estudante usará mais adiante para produzir textos que não tenha memorizado anteriormente. Baseia-se em princípios cognitivos: utiliza critérios lógicos e analíticos para organizar conhecimentos.

Filtro afetivo: é aquela parte do cérebro do estudante que seleciona do *input* a informação que chegará ao organizador. Baseia-se em fatores afetivos.

De acordo com a teoria, só podemos adquirir uma segunda língua mediante o *input* compreensível, ou seja, mediante a compreensão oral e/ou escrita de textos na língua em questão. Os exercícios típicos de expressão oral e escrita, nos quais o estudante pratica estruturas gramaticais e o professor corrige os erros, não são eficientes. Parece que a aquisição se produz quando nos fixamos, sobretudo, no conteúdo do texto. E, naquele tipo de exercícios, a atenção se centra muito mais na forma do texto ou da oração.

Mesmo assim, nos pequenos textos orais ou escritos que o estudante produz considera-se o resultado da aquisição e não a causa. Parece que a fala e a escrita nascem naturalmente, depois da aquisição da língua por parte do indivíduo. Por isso, é lógico que, antes de que o estudante seja capaz de dizer ou escrever uma palavra, passe por um período mais ou menos grande de silêncio, no qual recebe muito mais *input* e sistematiza as regras da língua. Não se trata de um período passivo, tal como se havia entendido tradicionalmente, mas, pelo contrário: os estudantes estão ativos e atentos enquanto escutam e lêem compreensivelmente.

Sobre a aprendizagem consciente de regras gramaticais, o autor afirma que não é necessário excluí-las dos programas de ensino, mas não podem ser seu eixo central. Um indivíduo pode utilizar com proveito algumas regras para corrigir textos que produz (sobretudo escritos e também textos orais ou sinalizados preparados). Por exemplo, é importante que conheça as regras mais gerais e as que têm maior rentabilidade, já que poderão aplicá-las em muitas ocasiões e não supõe nenhum problema de aprendizagem ou memorização. Mas parece que só uma pequena

porcentagem do conjunto das regras de uma língua pode ser aprendido conscientemente e, portanto, a aprendizagem é insuficiente para chegar a dominar a língua.

Em uma formulação mais recente, acrescenta que o esquema do processo de aquisição teria outro elemento, o monitor, que seria o encarregado de sistematizar e armazenar todas as aprendizagens conscientes que recebe o indivíduo. Desta forma, o autor diferencia mais os dois processos descritos anteriormente: a aquisição e a aprendizagem. Enquanto a primeira se originaria da entrada do *input* no organizador, a segunda se desenvolveria com a instrução formal e com o monitor. Assim mesmo, a primeira seria a maior responsável pelo alcance do código e da produção de textos que o indivíduo realiza, enquanto que a segunda, por meio do monitor, só se encarregaria de corrigir estas produções em suas versões finais.

Krashen (1984:21; 1995:10), faz distinção entre aquisição e aprendizagem da língua, comparando os aspectos distintos em que se diferenciam:

Quadro 1 - DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM

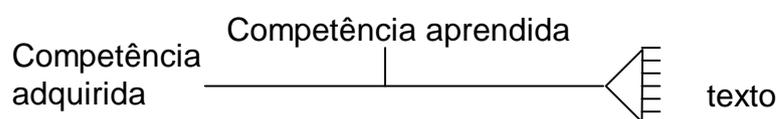
AQUISIÇÃO	APRENDIZAGEM
O indivíduo tem interações reais (comunicação natural) com os habitantes da língua que adquire.	O indivíduo aprende a partir de situações não reais (ditados, exercícios de diversos tipos).
O indivíduo se fixa no conteúdo da mensagem mais do que na forma.	O indivíduo se fixa especialmente na forma das mensagens.
Não há ensino de regras gramaticais nem correção de erros.	O indivíduo aprende através de regras gramaticais e há correção dos erros.
O indivíduo não está consciente das regras que adquire.	O indivíduo está consciente das regras aprendidas para corrigir o que diz ou escreve.
O indivíduo, às vezes, pode autocorriger-se e o faz utilizando sua intuição lingüística.	Usa geralmente as regras aprendidas para corrigir o que diz ou escreve.

<p>Segundo uma hipótese, existe uma ordem natural de aquisição das diferentes estruturas da língua.</p> <p>Está muito relacionada com atitude. O indivíduo deve ter boas atitudes (motivação, interesse...) para adquirir a língua.</p> <p>O indivíduo tem estado exposto (tem escutado ou lido) um item lingüístico (uma estrutura, uma palavra...) muitas vezes antes de produzi-lo.</p>	<p>Não há uma só ordem de aprendizagem das estruturas. Os programas somente coincidem na ordenação do mais simples ao mais complexo, que pode ser diferente da ordem natural.</p> <p>Está muito relacionada com aptidão. O indivíduo deve ter boas aptidões (conhecimentos gramaticais, inteligência para aprender a língua).</p> <p>O indivíduo produz um determinado item lingüístico, depois de havê-lo compreendido pela primeira vez.</p>
--	--

O papel que desempenham os conhecimentos adquiridos e os aprendidos no momento de produzir um texto oral ou escrito são muito diferentes. Também, segundo Krashen, os textos que produzimos se baseiam inicialmente no sistema lingüístico adquirido subconscientemente. Por sua vez, o sistema aprendido, o conjunto de conhecimentos que temos aprendido conscientemente serve para modificar ou corrigir posteriormente estes textos.

Podemos ver isto na figura seguinte:

Figura 2 - AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM EM SEGUNDA LÍNGUA



Fonte: Krashen (1995:16)

No caso da expressão escrita, começamos a escrever intuitivamente, apontando as palavras e as frases tal como nos ocorrem, espontaneamente, sem refletir. Nestes momentos, utilizamos o sistema adquirido. Mais adiante, talvez pouco antes de escrever a versão definitiva, releemos o texto e o corrigimos, aplicando as

regras de gramática ou as convenções de estrutura ou de disposição do texto que temos aprendido conscientemente. Nesta ocasião, utilizamos o sistema aprendido.

Krashen (1995:9-31) expõe cinco hipóteses que fundamentam a teoria sobre a aquisição de segunda língua:

1 - *A hipótese da aquisição e aprendizagem*: aquisição e aprendizagem são dois processos diferentes; aquele é inconsciente, natural, e este é consciente, estuda a parte formal da linguagem. Esta hipótese baseia-se na premissa de que aquisição e aprendizagem são fenômenos diferentes, de origens e finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente, embora a última não seja causa da primeira; aquisição significa saber *usar* a língua e a aprendizagem, saber *sobre* a língua.

2 - *A hipótese da ordem natural*: há uma seqüência na aquisição da estrutura gramatical a qual se manifesta na forma padrão quando da comunicação e em uma ordem diferente no uso do conhecimento metalingüístico. Baseado em outros estudos que antecedem e apoiam esta hipótese, afirma que a ordem natural, previsível, em que adquirimos as regras da língua materna também é seguida na aquisição da segunda língua.

3 - *A hipótese do input*: a aquisição acontece quando o *input* recebido é um pouco acima de seu nível (*input* + 1). Baseia-se em observações do processo da aquisição, principalmente. Para que se processe é preciso que o *input* esteja um pouco além do estágio atual. Se a competência atual na língua é I_n , o estímulo externo deve conter informação I_{n+1} (formas lingüísticas novas). O foco deve estar centrado na mensagem, o que dizer.

4 - *A hipótese do monitor*: A hipótese do monitor baseia-se na aprendizagem. O conhecimento das regras gramaticais atua como um fiscal, levando o falante a corrigir-se sempre que julgar necessário. Este fiscal é o monitor, que só é posto em prática com foco na forma e conhecimento de regras. Qualquer falante, em qualquer estágio da aquisição, inicia sua comunicação com itens adquiridos, língua *internalizada*, que é também responsável pela fluência. O monitor entra com a correção quando achar

necessário corrigir, sempre depois que o enunciado foi produzido pelo sistema adquirido.

5- A hipótese do filtro afetivo: o filtro afetivo influencia o desenvolvimento do aprendiz. Está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e auto-estima desempenham no processo de aquisição. Esta hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à segunda língua aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais *input* que penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. Esses fatores afetivos explicam por que, apesar da exposição a uma grande quantidade de *input*, pode-se não atingir um nível de falante nativo.

A hipótese do filtro afetivo implica algumas medidas práticas para uma situação melhor no ensino, ou seja, encorajar uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança, motivar o maior número de alunos e desenvolver a auto-confiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo uma maior busca e recepção de estímulos adequados (*input*).

Krashen (1995) formula a hipótese do filtro afetivo, para explicar o fato de que, às vezes, em determinadas circunstâncias, um *input* compreensivo suficiente não garante a aquisição satisfatória de uma segunda língua. Esta teoria tem sido formulada também para explicar as deficiências de aquisição do código escrito.

O filtro afetivo é como um abajur ou peneira que, em determinadas condições, impede que o *input* chegue em estado puro ao organizador (lembrar o gráfico *Processo de Aquisição*). Quando o aprendiz não está motivado, quando não o interessa o código escrito nem se identifica com seus usuários, o filtro afetivo seleciona a entrada de *input*, de forma que o organizador não dispõe de todos os dados para induzir o sistema do código.

O filtro está formado por diversos fatores motivacionais e afetivos.

Cassany (1999) apresenta os mais conhecidos, comentando a relação que há com a aquisição:

Fatores motivacionais

- . Motivação integrativa: podemos defini-la como o desejo de dominar um código novo para poder participar na vida social da comunidade que utiliza este código. Por exemplo, é o caso do analfabeto que quer aprender a escrever para poder tomar parte do grupo dos letrados ou do aprendiz de poeta que lê e escreve um tipo de poesia, para chegar a pertencer a um movimento ou estilo.

- . Motivação instrumental: é o desejo de chegar a dominar um código para poder utilizá-lo para fins práticos e instrumentais, como por exemplo, conseguir um trabalho ou escrever cartas.

Ambos os tipos de motivações se relacionam positivamente com a aquisição. O estudante que está motivado para aprender a língua, seja instrumental ou integrativamente, tem um filtro afetivo baixo e pode adquirir o código satisfatoriamente. A ausência de motivação, ao contrário, é muito negativa porque aciona o filtro afetivo. Por outro lado, tradicionalmente se acreditava que a motivação integrativa era mais forte que a instrumental e, portanto, tinha mais influência positiva na aquisição.

Fatores da personalidade e estados emocionais

- . Confiança e segurança em si mesmo: formula-se a hipótese de que os indivíduos seguros, que têm confiança em si mesmos (extrovertidos, desinibidos...), têm um filtro afetivo mais baixo que os inseguros, introvertidos ou inibidos e que, portanto, têm mais facilidade na aquisição do código. Parece, por exemplo, que para uma pessoa desinibida não há nenhum problema cometer erros usuais e necessários de qualquer processo de aprendizagem.

- . Angústia: várias experiências provam que há uma estreita correlação entre o grau de angústia de indivíduo e o êxito na aquisição do código. Em geral, os estados de angústia, a instabilidade emocional ou os conflitos interiores não favorecem em absoluto a aquisição. Pelo

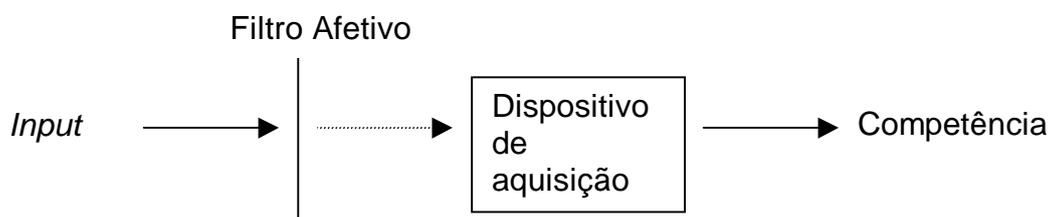
contrário, os indivíduos pouco angustiados e tranquilos são os que alcançam mais eficientemente o código.

. Empatia: A empatia, ou habilidade de saber pôr-se na pele de outra pessoa para compreendê-la, é outro fator relevante que se relaciona com a aquisição do código. O indivíduo empático se identifica mais facilmente com o usuário do código que quer aprender (o escritor) e aceita e aproveita melhor o *input*.

. Atitude a respeito da classe e ao professor: O estudante que se encontra bem na classe e que está satisfeito com seu professor também tem os filtros mais baixos e pode aproveitar melhor o *input*. Muito provavelmente será aceito pelo mestre e pelo resto da classe. Por outro lado, estas atitudes positivas na classe podem ser manifestações de outros fatores emocionais ou motivacionais: a confiança em si mesmo, o desejo de integração etc.

Cabe dizer que estes fatores, poucas vezes, se apresentam isoladamente. Em geral, o filtro afetivo está formado por diversos fatores, positivos e negativos. O valor final do filtro é alto ou baixo, segundo seja positiva ou negativa a soma dos fatores.

Figura 3 - FUNÇÃO DO FILTRO AFETIVO



Krashen (1995:32)

Por outro lado, o filtro nunca bloqueia absolutamente a entrada de informação. Geralmente, atua como uma peneira do *input* compreensivo. Filtra a informação de maneira que só aqueles elementos do código de que o sujeito gosta, ou de que necessita, chegam ao organizador. Segundo o tipo de filtração que sofre o *input*, a

aquisição se cumpre de uma ou outra forma: dura mais ou menos tempo, segue uma ordem ou outra, consegue total ou parcialmente.

O filtro é responsável por algumas das variáveis observadas no processo de aquisição. Em seguida, comentam-se algumas delas:

1- A seleção dos modelos lingüísticos ou das variedades dialetais e os registros que o aprendiz adquire. Por exemplo, um adolescente pode haver adquirido a linguagem de gíria dos comédicos porque gosta e lê muito. Pode desconhecer o modelo *standard* escrito, porque, ainda que tenha lido muitos textos nesta modalidade, não se interessa nem gosta desse modelo.

2- A ordem e a rapidez com que o estudante alcança estes modelos. Está claro que num curso de linguagem comercial, por exemplo, adquire o código mais rapidamente aquele indivíduo que depende disto para conseguir trabalho do que aquele que o faz por imposição.

3- O domínio que se alcança de cada componente da língua (fonologia/ortografia, morfossintaxe, coerência etc.). Por exemplo, um indivíduo pode ser muito mais competente no léxico ou na coerência textual e, por outro lado, pode ter graves deficiências em ortografia, porque acredita que esta não tem nenhum valor e, portanto, não se sente motivado para a sua aquisição.

4- Quando se detém o processo de aquisição. Um adulto pode haver adquirido o código até um determinado nível, que é o que lhe permite resolver as situações de comunicação escrita com as que se encontra habitualmente (listas, faturas, cheques...) e pode haver renunciado a alcançar um domínio mais profundo do código (escrever cartas, artigos breves, diários íntimos etc.).

Segundo Krashen (1995:57), um ótimo *input* deve ser: compreensível, relevante, não seqüenciado gramaticalmente e suficiente.

Esse conjunto de características, se e quando empregados em atividades de aquisição, produzirão aquisição mais rapidamente, ou, ao contrário, dificultarão a aquisição.

Leffa (1988:212) também faz a distinção terminológica entre *aprendizagem* e *aquisição*, entendendo esta pelo desenvolvimento informal e espontâneo da

segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente, enquanto aquela é adquirida pelo desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Distingue também os termos *segunda língua* para o caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno e *língua estrangeira* para quando a comunidade não usa a língua estudada, como o caso de um brasileiro que estuda espanhol no Brasil. Para os dois casos pode-se usar como termo abrangente a sigla L2.

Esclarece também que a *abordagem natural*, decorrente da teoria de Krashen, visa a desenvolver a aquisição da língua, i.é., o uso inconsciente das regras gramaticais em vez da aprendizagem, que é o uso consciente. Parte da premissa básica de que o aluno deve receber um *input* lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. Daí a importância das interações, na surdez, cujos estímulos lingüísticos devem estar centrados na visão e mediados pela língua de sinais, que é espaço-visual. Estas distinções tornam-se esclarecedoras para a discussão posterior sobre o desenvolvimento da escrita da Língua portuguesa pela criança surda, como segunda língua.

Ao discorrer sobre as semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas, Scliar-Cabral (1988) lembra que existem bases comuns em ambos os casos próprias da espécie humana e que

a questão das diferenças [...]decorre do posicionamento funcional da linguagem, ou seja, que a aquisição se desenvolve em razão das predisposições biopsicológicas da espécie integrando seus mecanismos adaptativos; a aprendizagem se efetua em ambiente artificial em decorrência da adoção de métodos de ensino formulados cientificamente (SCLIAR-CABRAL,1988:41).

A autora afirma que a aquisição de uma língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem é fundamental para um indivíduo, sem a qual terá danos irreparáveis na sua organização psicossocial. Isto não ocorre com a aquisição de uma L2, pois é possível em qualquer idade aprender uma segunda língua sem prejuízos, desde que ele tenha uma base lingüística em L1. Também afirma que quanto mais se aprende uma segunda língua, mais facilidade terá para desenvolver

outras línguas, considerando que formam esquemas automáticos que são acionados na aprendizagem. Dessa forma, justifica-se que, quanto mais línguas forem adquiridas por uma pessoa, mais parâmetros serão fixados por ela que facilitarão a aprendizagem de outras línguas.

Da mesma forma, Vandresen (1988:82) esclarece que a aquisição da primeira língua é explicada por um mecanismo interno próprio do potencial humano para a linguagem simbólica que é capaz de formular hipóteses sobre os dados recebidos pela criança, através de um *input* adequado. Assim, a aprendizagem da segunda língua pode apresentar semelhanças com a aquisição da primeira língua, mas em contextos diferentes, de forma que as hipóteses levantadas pelo aluno refletem ora a competência já adquirida da língua materna, ora aspectos próprios da estrutura interna da segunda língua.

Discorrendo sobre a dificuldade de aprender uma segunda língua, Carioni (1988:57) cita a abordagem teórica de Krashen, ressaltando não só a importância da aquisição mas também o fato de que, para que isto aconteça, é necessário: a) exposição suficiente a *input* compreensível; b) uma situação psicológica favorável e um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do *input* compreendido.

Considerando as similaridades dos aspectos biopsicológicos dos processos de aquisição de L1 (língua de sinais) e L2 (língua oral), Quadros (1999:86-87), ao discorrer sobre o processo de aquisição de segunda língua pelo surdo, considera as seguintes hipóteses para o ensino de línguas, segundo o enfoque natural da teoria de Krashen:

- a) **a distinção entre aquisição e aprendizagem** – o processo de aprendizagem, relacionado com o conhecimento consciente (explícito), depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência lingüística, o que representa o pré-requisito para a atuação lingüística espontânea. Apresenta-se o seguinte esquema que sintetiza estes dois tipos de conhecimento:

ensino informal > aquisição > conhecimento subconsciente > faculdade da linguagem;

ensino formal > aprendizagem > conhecimento consciente > intelecto;

b) **a hipótese da ordem natural** - a aquisição da gramática de uma língua ocorre de maneira geral numa série de etapas sucessivas e predizíveis segundo os termos da dinâmica interna da faculdade da linguagem (programa geneticamente determinado). Tanto crianças como adultos adquirem a linguagem basicamente da mesma forma (relativamente uniforme) utilizando o mesmo mecanismo de aquisição. Deve-se considerar o período crítico.

c) **a hipótese do *input* compreensível** – a aquisição da linguagem ocorre quando os indivíduos têm acesso ao *input* lingüístico que seja compreensível e que seja estruturalmente um pouco mais complexo que a competência lingüística por eles internalizada. O *input* de natureza compreensível é a chave para a aquisição da linguagem. Assim, a compreensão oral é um pré-requisito para a sua produção, da mesma forma que a leitura o é para a escrita (implicações estas para primeiras e segundas línguas). Observa-se que entre esses dois períodos há um intermediário: o período do silêncio.

d) **a hipótese do filtro afetivo** – há um conjunto de fatores emocionais que bloqueiam o *input* compreensível, de maneira que os processos de aquisição são inibidos por falta de ativação da faculdade da linguagem.

e) **a hipótese do monitor gramatical** – o conhecimento lingüístico consciente (aprendido, não adquirido) serve somente como *editor* da atuação lingüística em situações que são, em geral, não-espontâneas.

Richter (2000:77), baseado nos postulados de Krashen sobre a existência de um filtro afetivo no aluno e a necessidade de insumo compreensível, enfatiza que

o filtro afetivo é uma barreira psicológica que dificulta a aprendizagem se o aluno estiver ansioso, desmotivado, fragilizado, entediado, etc. O professor precisa ter um bom 'jogo de cintura' para

dar ao aluno o respaldo psicológico que o faz remover ou minimizar o filtro, permitindo assim que *input* possa ser assimilado. E que por 'fornecer insumo compreensível' entende-se expor o aluno a material lingüístico que seja: apenas um pouco mais complexo do que aquele que o aluno consegue produzir; e perfeitamente assimilável através do contexto ou de outras pistas.(RICHTER, 2000:77)

Comparando a aquisição de uma língua no ambiente escolar com a aquisição natural, que ocorre fora da escola, diz que esta resulta das variadas interações sociais que uma pessoa mantém com a comunidade que usa a língua. E que o ensino de línguas, no ambiente escolar, vai depender da consciência do professor e seus postulados sobre o que seja aprendizagem e aquisição de uma língua, enquadrando-se aos princípios de uma teoria lingüística e de uma teoria de aprendizagem na prática.

Por tudo isto, Krashen (1984, 1995) sustenta que, tanto em segunda língua (L2), como em primeira língua (L1), aquisição é mais importante que aprendizagem, e que as duas condições essenciais para aquisição são: (1) uma exposição suficiente a *input* compreensível e (2) um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do *input* compreensível.

Conclui que a aquisição é um processo muito mais poderoso que a aprendizagem e que, decisivamente, é o responsável pelo domínio que alcançamos da língua.

2.3 – TEORIA LINGÜÍSTICA INTERDEPENDENTE

A Teoria Lingüística Interdependente (CUMMINS, 1989; 1991; CUMMINS e SWAIN, 1986, *apud* CHAMBERLAIN E MAYBERRY, 2000) apresentada em *Language Acquisition by Eyes*⁹, é apontada como proposta de um modelo para educação bilíngüe – *American Sign Language* (ASL) e inglês escrito – de alunos

⁹ CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I.(orgs.).*Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

surdos que possa fornecer um ponto inicial para investigar a situação singular da criança surda que sinaliza, aprendendo a ler. O princípio básico desta teoria é referido como a competência básica comum (CUP), modelo de competência bilíngüe em que “os aspectos relacionados ao letramento de proficiente bilíngüe em L1 e L2 são comuns ou interdependentes através das línguas” (CUMMINS e SWAIN, 1986, *apud* CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2000:240). A primeira implicação deste conceito é que a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua levará ao aumento da competência fundamental de ambas as línguas. Como Cummins e Swain discutiram, esta competência crescente se transfere entre as linguagens.

O modelo CUP de bilingüismo contrasta com o modelo de competência básica separada (SUP), o qual está baseado no conceito de que a competência da primeira e a da segunda língua são completamente separadas. A primeira implicação deste modelo seria que a experiência com uma primeira língua não se transfere ou aumenta a segunda língua. Em outras palavras, se um aluno é fraco na segunda língua, então o que ele precisa é mais segunda, e não mais primeira língua. Embora o modelo SUP tenha muita força intuitiva, como Cummins e Swain (1986) relataram, há pouco apoio empírico para tal. Em abordagem diferente, Cummins e colaboradores (CUMMINS, 1989, 1991; CUMMINS e SWAIN, 1986) revisaram amplas evidências, mostrando que há, na verdade, uma interdependência, ou capacidade básica comum, entre a primeira e a segunda língua para leitores bilíngües que ouvem.

A aplicabilidade direta deste modelo para leitores-escritores surdos que sinalizam, tem sido matéria de debate. Mayer e Wells (1996), segundo Mayberry e Chamberlain (2000), apresentaram uma forte crítica do uso do modelo para esta população. O principal ponto de sua crítica é que não é possível aprender a ler diretamente através do uso de ASL sem nenhum elo intermediário por causa da não *equivalência* entre ASL e inglês; ou seja, eles reforçaram o fato de não haver forma escrita de ASL e as crianças surdas geralmente não terem acesso ao inglês oral. Por causa desta não equivalência, Mayer e Wells defenderam que a Teoria de Interdependência Lingüística não pode ser usada nessa situação de crianças surdas que sinalizam aprendendo a ler.

Entretanto, as correlações fortes e positivas entre leitura e ASL relatadas nos estudos comentados no livro citado, organizado por Morford, Mayberry e

Chamberlain, inquestionavelmente fornecem apoio empírico inicial para a Teoria de Interdependência Lingüística de educação bilíngüe. E mais, há ainda grandes lacunas em nossa base de conhecimento sobre o processo exato da aquisição de habilidades de leitura em sinalizadores surdos que necessitam de ser trabalhadas.

Cummins (2002), ao ressaltar a importância da língua materna na educação de crianças bilíngües, imigrantes residentes no país onde se emprega uma segunda língua (L2), questiona como poderão as escolas fornecer uma instrução apropriada para crianças culturalmente e linguisticamente diversas. Considera-se que estes questionamentos também se aplicam à situação da criança surda, usuária de uma língua de sinais, que está aprendendo uma língua da comunidade ouvinte no país onde reside. Cummins afirma que um primeiro passo seria aprender o que a pesquisa diz sobre o papel da língua, especificamente as línguas maternas das crianças, em seu desenvolvimento educacional.

Citamos abaixo o texto de Cummins (2002) que relata uma pesquisa que é muito clara sobre a importância da língua materna de crianças bilíngües para seu desenvolvimento pessoal e educacional global. O autor referido sintetiza essa pesquisa (BAKER, 2000, CUMMINS,2000; SKUTNAB-KANGAS, 2000), ressaltando que mais detalhes podem ser encontrados nos originais destes autores citados.

O bilinguismo tem efeitos positivos no desenvolvimento lingüístico e educacional das crianças. Quando as crianças continuam a desenvolver suas habilidades em duas ou mais línguas durante os anos de escola primária (ensino fundamental), elas ganham uma compreensão mais profunda da linguagem e como usá-la eficazmente. Têm mais prática no processamento da língua, especialmente quando desenvolvem a alfabetização em ambas, podem comparar e contrastar as maneiras em que suas duas línguas organizam a realidade. Mais de 150 estudos de pesquisa conduzidos durante os últimos 35 anos amplamente sustentam o que Goethe, filósofo alemão, uma vez disse: A pessoa que sabe somente uma língua não sabe verdadeiramente essa língua. A pesquisa sugere que as crianças bilíngües podem também desenvolver mais flexibilidade em seu raciocínio em consequência do processamento da informação em duas línguas diferentes.

O nível de desenvolvimento na língua materna das crianças é um forte prognóstico de seu desenvolvimento na segunda língua. As crianças que vêm para a escola com uma sólida base em sua língua materna, desenvolvem habilidades mais fortes na alfabetização da língua usada na escola. Quando os pais e outros responsáveis (por exemplo avós) podem dedicar tempo com suas crianças e contar histórias ou discutir assuntos com elas, de uma maneira que desenvolva seu vocabulário e conceitos na língua

materna, as crianças vêm para a escola bem preparadas para aprender a língua da escola e para ter sucesso educacional. O *conhecimento e as habilidades das crianças se transferem entre as línguas* (grifo meu). Do ponto de vista do desenvolvimento dos conceitos e das habilidades de raciocínio das crianças, as duas línguas são interdependentes. Transferência através das línguas pode ser em dois sentidos: quando a língua materna é promovida na escola (por exemplo em um programa de instrução bilíngüe), os conceitos, a língua e as habilidades de alfabetização que as crianças estão aprendendo na língua principal podem se transferir para a língua materna. *Resumindo, ambas as línguas se nutrem uma à outra quando o ambiente educacional permite o acesso das crianças às duas* (grifo meu).

A promoção da língua materna na escola ajuda a desenvolver não somente a língua materna mas também as habilidades das crianças na maioria das escolas de línguas. Esta descoberta não surpreende em vista dos achados anteriores que (a) o bilinguismo confere vantagens lingüísticas em crianças e (b) as habilidades nas duas línguas são significativamente relacionadas ou interdependentes. As crianças bilíngües desempenham melhor na escola, quando a escola ensina efetivamente a língua materna, e onde, apropriadamente, desenvolve-se a alfabetização nessa língua. Em contraste, quando as crianças estão incentivadas a rejeitar sua língua materna, conseqüentemente, seu desenvolvimento se estagna, sua base pessoal e conceitual para aprender fica diminuída.

Gastar o tempo de instrução com uma língua de minoria na escola não prejudica o desenvolvimento acadêmico das crianças na escola da maioria lingüística. Alguns educadores e pais são desconfiados de programas de instrução bilíngüe ou de ensino da língua materna porque se preocupam que estes programas gastem o tempo destinado à língua da maioria na escola. Por exemplo, em um programa bilíngüe em que 50% do tempo é gasto ensinando a língua de casa das crianças e 50% com a língua da maioria, é certeza que a aprendizagem da língua da maioria deve ser prejudicada? Um dos achados mais fortemente estabelecidos da pesquisa educacional, conduzidos em muitos países do mundo, é que os programas bilíngües bem-executados podem promover a alfabetização e o conhecimento das matérias em uma língua minoritária sem nenhum efeito negativo no desenvolvimento das crianças na língua da maioria. Dentro da Europa, o programa Foyer na Bélgica, que desenvolve habilidades de fala e de alfabetização em três línguas (língua materna, o holandês e o francês) na escola primária, ilustra mais claramente os benefícios da instrução bilíngüe e trilingüe (veja Cummins, 2000, pp. 218-219). Podemos compreender como isso acontece através dos achados da pesquisa sumarizados acima. Quando as crianças aprendem com uma língua da minoria (por exemplo sua língua de casa), estão aprendendo não somente esta língua em um sentido restrito. Estão aprendendo os conceitos e as habilidades intelectuais que são igualmente relevantes à sua habilidade de funcionar na língua da maioria. Os alunos que sabem dizer a hora em sua língua materna, compreendem o 'conceito' de dizer a hora, Assim, não necessitam

reaprender para dizer a hora na segunda língua (por exemplo a língua da maioria) o mesmo conceito; necessitam simplesmente adquirir novos rótulos ou 'estruturas superficiais' para uma habilidade intelectual que já está aprendida. Similarmente, em estágios mais avançados, há transferência entre as línguas em habilidades acadêmicas e de alfabetização, tais como saber distinguir a idéia principal dos detalhes de uma passagem ou de uma história escrita, identificar a causa e o efeito, distinguir fato de opinião, e traçar a seqüência de eventos em uma história ou em um fato histórico.

As línguas maternas das crianças são frágeis e facilmente perdidas nos primeiros anos da escola. Muitos povos maravilham-se em como as crianças bilíngües rapidamente parecem adquirir as habilidades de conversação na língua da maioria nos primeiros anos na escola (embora leve mais tempo para eles alcançarem os nativos em habilidades acadêmicas). Entretanto, os educadores estão freqüentemente muito menos cientes sobre o quão rapidamente as crianças podem perder sua habilidade de usar a língua materna, até mesmo no contexto domiciliar. A extensão e a rapidez da perda da língua variam de acordo com a concentração das famílias de um grupo lingüístico particular na escola e na vizinhança. Onde a língua materna é usada extensivamente na comunidade fora da escola, então a perda da língua entre crianças pequenas será menor. Entretanto, onde as comunidades lingüísticas não são concentradas ou 'guetinizadas' em vizinhanças particulares, as crianças podem perder sua habilidade de comunicar-se em sua língua materna dentro de 2-3 anos do início da escola. Elas podem reter (compreender) habilidades receptivas na língua, mas usarão a língua da maioria no discurso com seus colegas e irmãos e na resposta a seus pais. Quando as crianças transformam-se em adolescentes, a distância lingüística entre pais e filhos transforma-se num abismo emocional. Crianças tornam-se freqüentemente alienadas das culturas da escola e do lar. Para reduzir a extensão da perda da língua, os pais deveriam estabelecer uma política doméstica lingüística bastante forte e fornecer oportunidades amplas para que as crianças expandam as funções para as quais usam a língua materna (por exemplo leitura e escrita) e os contextos nos quais eles podem usá-la (por exemplo, creche da comunidade da língua materna ou grupos de jogos, visitas ao país de origem, etc.).

Os professores podem também ajudar as crianças a reterem e desenvolverem suas línguas maternas passando-lhes fortes mensagens positivas sobre o valor de saber línguas adicionais e o fato de que o bilinguismo é uma realização lingüística e intelectual importante. Por exemplo, eles podem iniciar os projetos da sala de aula enfocando (a) desenvolver a consciência da língua das crianças (por exemplo, pesquisando e comemorando o multilingüismo dos estudantes na classe) e (b) compartilhar as línguas na classe (por exemplo, cada dia uma criança traz uma palavra significativa da língua materna na classe e a classe inteira, incluindo o professor, aprende e discute esta palavra.)

Rejeitar a língua de uma criança na escola é rejeitar a criança. Quando a mensagem, implícita ou explícita, comunicada às crianças

na escola for ‘deixe sua língua e cultura na sua casa’, crianças também deixam uma parte central de quem são - suas identidades. Quando sentem esta rejeição, é menos provável que participem ativamente e com confiança da instrução de sala de aula. Não é o bastante para os professores que aceitem passivamente as diversidades lingüísticas e culturais das crianças na escola. Eles devem ser ativos e tomar iniciativa para afirmar a identidade lingüística das crianças tendo pôsteres nas várias línguas da comunidade ao redor da escola, incentivando crianças a escrever em suas línguas maternas além da língua da maioria na escola (por exemplo, os alunos escrevem e publicam livros bilíngües), e criam geralmente um clima instrutivo onde a experiência lingüística e cultural da criança como um todo é ativamente aceita e validada.

Dar forma a uma identidade dinâmica para o futuro. Quando os educadores dentro de uma escola desenvolvem políticas lingüísticas e organizam seu curriculum e instrução de tal maneira que o capital lingüístico e cultural das crianças e das comunidades estão fortemente firmados em todas as interações da escola, então a escola está rejeitando as atitudes negativas sobre a diversidade que existe na sociedade. Em relações de desafio coercivo de poder, a escola está mostrando às crianças bilíngües um espelho positivo de afirmação de quem eles são e em quem podem se transformar dentro da sociedade. As crianças multilingües têm uma contribuição enorme a fazer a suas sociedades e à comunidade global internacional, se nós, enquanto educadores, pusermos em prática o que acreditamos ser verdadeiro para todas as crianças:

‘a experiência lingüística e cultural das crianças em casa são a base de sua aprendizagem futura e nós devemos construir essa fundamentação, ao invés de subestimá-la; cada criança tem o direito de ter seus talentos reconhecidos e promovidos dentro da escola.’(CUMMINS, 2002).

Em resumo, o capital cultural, lingüístico e intelectual de nossas sociedades aumentará dramaticamente quando nós pararmos de ver crianças culturalmente e lingüisticamente diversas como ‘um problema a ser resolvido’ e abrir nossos olhos aos recursos lingüísticos, culturais e intelectuais que elas trazem de suas casas para nossas escolas e sociedade.

2.4 - INTERLÍNGUA

Examinando a literatura em aquisição ou aprendizagem de L2, constatamos a pertinência teórica da noção de interlíngua¹⁰ (IL) para atender o interesse pela

¹⁰ Uma das teorias que mais influenciou esse novo tratamento dos chamados *erros* foi a *Teoria da Interlíngua*, que postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas. A interlíngua consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2” (SELINKER, 1972, *apud* MEC/SEESP, 2002).

língua-alvo do aluno-aprendiz. Pesquisadores e professores têm procurado entender as propriedades da produção lingüística dos alunos na tentativa de descobrir como a L2 é aprendida para que surjam modelos de ensino e aprendizagem mais eficientes.

Os métodos de ensino tradicionais em L2 enfatizavam a eliminação de erros, no entanto, mais recentemente, sob orientação de lingüistas e psicolingüistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Passaram a considerar os erros como características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, por isso não sendo considerados como erros. Portanto, pode-se conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem.

Selinker¹¹ (1994:33-35) admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem de L2. Esse processo é o que Selinker chama de IL e que levará ao desenvolvimento do sistema lingüístico derivado da tentativa do aluno em produzir a LAL.

Interlíngua se refere ao sistema diferente de uma segunda língua do aprendiz, um sistema que tem a posição estruturalmente intermediária entre as línguas nativa e língua alvo.

Schütz¹² (março/2003) ressalta que em lingüística e, mais especificamente no estudo do aprendizado de línguas, o conceito de interlíngua é sempre estudado em paralelo aos conceitos de interferência e fossilização:

Interlíngua é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ou seja, é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira. (SCHÜTZ, R Online. 11 de março de 2003.)

Gargallo¹³ (1999), ao analisar o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE, afirma que é um *processo*, constituído por etapas que se sucedem no

¹¹ SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Longman, 1994.

¹² SCHÜTZ, R. *Interlíngua e fossilização*. English Made in Brazil. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Online. 11 de março de 2003.

¹³ GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

tempo, cujo ponto de partida é a língua materna (L1) e o ponto de chegada é a língua meta (L2). 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 lingüístico empregado por um falante não nativo. É um sistema que apresenta traços da língua materna, traços da língua meta e outros propriamente idiossincráticos, cuja complexidade é progressiva em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas por novos elementos que o aprendiz interioriza:

IL ----→IL1.....IL2 IL3 ILn----→L2

Interlíngua (IL)

Fonte: Gargallo, I. S.(1999:28)

Exemplifica com o diálogo mantido entre um falante nativo do espanhol (Isabel) e um falante não nativo (Heather), aprendiz do espanhol como língua estrangeira, em que se pode observar um determinado nível de interlíngua na produção lingüística do falante estrangeiro em sua interação:

Isabel: Heather, cuanto tiempo llevas estudiando español?

Heather: Dos años.

I: Solamente?

H: Sí ... pero estudio en la primera año de la universidad y en el tercer.

I: No en el segundo. Y... éste es tu tercer año en la universidad?

H: Qué...?

I: Este es tu tercer año?

H: Sí, tomo um clase de... composición y... un clase intermedia.

I: y qué haces en tu clase de composición? Qué hacéis?

H: *Ummm... cada semana escri... escribamos tipos diferentes de composición sobre varios sujetos.*

Observando este diálogo, a autora (*op. cit.*) demonstra que a *interlíngua* de Heather se encontra em um determinado *estado* do processo, nesse *continuum* entre a L1 em direção à apropriação da L2; em termos gerais, sua *interlíngua* assim se caracteriza: expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia (concordância nominal, morfologia verbal), uso de estratégias de comunicação para solucionar problemas que surgem durante a interação, entre outros. O objetivo deste processo é capacitar o aprendiz a se aproximar da L2, tornando-o capaz de atuar de forma adequada no meio de uma comunidade lingüística em que a língua alvo é o veículo da comunicação. Ressalta que a idéia de adequação significa que um indivíduo competente em segunda língua ou língua estrangeira é capaz de se expressar respeitando as normas pragmáticas, culturais e lingüísticas desta comunidade. Conclui que é objetivo do ensino proporcionar aos alunos situações em sala de aula que levem-nos a se comportarem de maneira semelhante a como faria um nativo nas mesmas situações e contextos.

Brown¹⁴ (1994) relata que a hipótese da Análise Contrastiva demonstrou os efeitos de interferência da primeira língua sobre a aprendizagem da segunda língua e manifestou, de uma forma enfática, que a aprendizagem da segunda língua é primordialmente, se não exclusivamente, um processo de aquisição de quaisquer itens diferentes da primeira língua. Uma visão restrita sobre interferência ignorou os efeitos *intra*linguais da aprendizagem, entre outros fatores. Nos anos setenta, este modelo de Análise Contrastiva foi muito criticado por uma série de razões teóricas, práticas e empíricas. A Análise de Erros veio demonstrar que nem todos os erros podiam ser previstos pela Análise Contrastiva e que os aprendizes cometem erros que não são simplesmente transferência da língua materna. Corder (1967) foi o primeiro a destacar a importância dos erros tanto para os alunos, como para os professores e os pesquisadores, pela informação que proporcionava sobre o processo de aprendizagem da L2. Considerava a língua dos aprendizes uma espécie de *dialeto idiossincrático*, com suas próprias peculiaridades, diferentes da

¹⁴ BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3 ed. Prentice Hall, 1994.

LM e da LA tal como a conhecem seus usuários nativos. Esta idéia de idiosincrasia estava presente também nas propostas de outros investigadores que a chamaram de *sistema aproximado* ou *competência transicional*, foi reconhecida de forma sistemática e definitiva por Selinker (1972), que introduziu o termo *interlíngua*, em estreita correlação com as teorias cognitivas de aquisição de língua e propondo levantar dados que são relevantes para uma teoria psicolingüística de aprendizagem de segundas línguas. Recentemente, pesquisadores e professores chegaram à compreensão de que a aprendizagem de segunda língua é um processo criativo da construção de um sistema no qual aprendizes estão conscientemente testando hipóteses sobre a língua alvo, advindos de um número de possíveis fontes de conhecimento: conhecimento limitado da língua alvo em si, conhecimento sobre a língua nativa, conhecimento sobre a função comunicativa da língua, conhecimento sobre linguagem em geral e conhecimento sobre vida. Os aprendizes, atuando sobre seu meio-ambiente, constroem o que para eles é uma sistema legítimo de linguagem – um conjunto estruturado de regras de transição.

No final dos anos 60, a aprendizagem de segunda língua começou a ser examinada quase que da mesma forma que a primeira língua fora estudada. Aprendizes eram vistos não como produtores de língua imperfeita, repleta de erros, mas como seres inteligentes e criativos caminhando para estágios lógicos e sistemáticos de aquisição, atuando criativamente sobre seu ambiente lingüístico, na medida em que encontravam formas e funções em um contexto significativo. Através de um processo gradual de tentativa e erro e testagem de hipóteses, aprendizes tiveram sucesso em estabelecer gradativamente aproximações do sistema usado por falantes nativos daquela língua. 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 que Selinker (1972) adaptou do termo *interlingual* de Weinreich (1953). Nemser (1971) referiu-se ao mesmo fenômeno geral em aprendizagem de segunda língua, usando o termo *sistema aproximativo*. Corder (1971) usou o termo *dialecto idiosincrático* para conotar a idéia 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 enfatizam uma noção particular, elas dividem o conceito de que aprendizes de segunda língua estão formando seus próprios sistemas lingüísticos. 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 um nova era na pesquisa e no ensino de segunda língua.

A abordagem mais óbvia para analisar interlíngua é estudar a fala e a escrita dos alunos, ou o que vem a ser chamado *linguagem do aprendiz* (JAMES, 1990, *apud* BROWN, 1994). A produção de dados é observável e é referente à competência do aprendiz – isto é, competência de produção. A compreensão de uma segunda língua é mais difícil de estudar já que não é diretamente observável e tem de ser inferida por uma resposta verbal ou não-verbal, por instrumentos artificiais ou pela intuição do professor ou pesquisador. O estudo da fala e escrita dos aprendizes está amplamente ligado ao estudo dos erros dos mesmos. Dessa maneira, deve-se atentar para a significância dos erros nos sistemas de interlíngua dos aprendizes, também conhecido como análise de erro.

Nenser (*apud* ELLIS,1990), levanta algumas suposições sobre a teoria da interlíngua: (1) em qualquer momento o sistema aproximativo é distinto entre a L1 e a L2; (2) os sistemas aproximativos formam uma série evolutiva; e (3) que em uma situação de contato, os sistemas aproximativos dos aprendizes em um mesmo estágio de proficiência mais ou menos coincidem.

O conceito de *hipótese-teste* foi usado para explicar como o aluno de L2 progredia com a interlíngua continuada, da mesma forma que isso era usado para explicar a aquisição de L1. Corder (1967) fez essa comparação explícita propondo que pelo menos algumas das estratégias usadas pelos aprendizes de L2 eram as mesmas empregadas na aquisição de L1. Em particular, observou os erros como estratégia que evidenciava o processo interno de aprendizagem. Esse enfoque opõe-se à visão da AL2 apresentada na Hipótese da Análise Contrastiva. *Hipótese-teste* era uma noção mentalista e contrapõe-se ao enfoque behaviorista da aprendizagem.

Selinker (1994) sugere que cinco principais processos operavam na interlíngua. Eles eram (1) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1; (2) super generalização das regras da língua-alvo; (3) transferência de treinamento (por exemplo, uma regra entra no sistema do aprendiz como o resultado da instrução); (4) estratégias de aprendizagem de L2; e (5) estratégias de comunicação em L2. Interferência, então, era vista como um dos muitos processos responsáveis por

interlíngua. Os cinco processos juntos constituem as formas pelas quais o aprendiz tenta internalizar o sistema de L2. Selinker também notou que muitos aprendizes de L2 (talvez em torno de 95 por cento) falham em alcançar competência na língua-alvo. Isso é, eles não alcançam o final da interlíngua contínua. Eles param de aprender quando sua interlíngua contém pelo menos algumas regras diferentes das do sistema da língua alvo. Ele se refere a isso como fossilização.

Baralo¹⁵ (1999) apresenta a investigação de Fernández (1997) que se centrou na Análise de Erros e no exame da produção de aprendizes do espanhol de quatro grupos de língua materna distintos (alemão, japonês, árabe e francês), em três estágios de evolução de sua interlíngua, a partir de um *corpus* de língua escrita e observa que é freqüente encontrar erros nas produções de alunos muito adiantados no domínio da L2, e que é possível detectar erros correspondentes a aspectos gramaticais já estudados e exercitados, classificando-os como *fossilização*. Esses erros gerados neste processo voltam a surgir no sistema não nativo quando pareciam erradicados e em circunstâncias muito variadas, em especial, quando se trata de temas novos, ou o falante se sente cansado ou ansioso.

Baralo (*op. cit.*) assim conclui

A fossilização é um mecanismo pelo qual o falante tende a conservar em sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas lingüísticos de sua língua materna em relação a uma língua objeto dada. (BARALO, 1999:45)

Fossilização ou cristalização, refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos.

Além disso, se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas

¹⁵ BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

pelo aluno podem exigir uma freqüente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e sobrepujada por *input* autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua, isto é, a fossilização dos desvios que a caracterizam.(SCHÜTZ, R. Online. 11 de março de 2003.)

Selinker (1994) afirma que a *fossilização* é uma realidade no processo de apropriação de uma segunda língua, comprovando que muitas pesquisas foram realizadas para demonstrar este fato, embora haja algumas oposições. Dificuldades na aprendizagem é um problema persistente em aquisição de segunda língua (L2), a *fossilização*, ou a cessação da aprendizagem de *interlíngua* (IL) geralmente distante das normas da língua-alvo (LAL), é uma forma razoável de se ver essa não-aprendizagem. O autor cita vários estudos sobre a fossilização que procuram explicá-la sob ângulos diversos: Van Buren (1988) vê a fossilização como uma das duas maiores escolhas binárias de um aprendiz em determinar se a gramática de IL deveria ser *ampla* ou *estrita*. Scovel (1988) faz também da questão da fossilização fonológica um fator central em sua discussão sobre os assuntos de períodos críticos, enquanto Preston (1989) devota uma parte significativa de seu volume ao assunto da fossilização, sugerindo um modelo que leva em conta dois tipos distintos de fossilização. Zuengler (1989 *a, b e c*), da mesma forma que Preston, conclui que fatores de identidade social são causas primárias.

Selinker (*op. cit.*) diz que, na verdade, apesar das definições do fenômeno variarem muito, há literalmente centenas de estudos na literatura que declaram ter mostrado um fenômeno de fossilização, ou especulam num fenômeno fossilizável, ou imaginam fossilização e especulam na sua provável causa em um caso em estudo. Vários sujeitos famosos foram descritos em literatura, tais como Alberto, estudado por Schumann (1976) e Wes estudado por Schmidt (1983). O primeiro estudioso argumenta sobre a importância da distância social e psicológica de falantes da IL, e o segundo fala sobre fatores *os quais são especificamente relevantes à aprendizagem do código gramatical*. Um estudo feito por Bean (1988) concentra-se em fatores de personalidade; Sims (1988) relaciona fossilização às estratégias de aprendizagem. Uma série importante de argumentos dizem respeito ao que Davies (1984) chama de *conhecimento parcial* e J. Schachter (1990) nomeia como *assunto completo*. Ambos centram-se no fato de que aprendizes de L2 aparentam chegar a uma *aprendizagem*

incompleta da língua-alvo. Para Schachter, a incompletabilidade é *uma propriedade essencial para qualquer gramática da L2 do adulto*, tendo como consequência o fato de que *dominar completamente* não é uma propriedade possível nas gramáticas de L2. Seus argumentos para este princípio são convincentes com os alunos avançados de inglês que ela estudou. Em geral, seus conhecimentos do parâmetro estudado eram insuficientes e distinto do conhecimento de um falante nativo.

A aceitação geral da realidade do fenômeno é importante. Ainda assim, diz Selinker, persiste dúvida entre alguns colegas em relação à razão central da fossilização, e que há formas que continuarão na fala do aprendiz permanentemente, independente do que o aprendiz faça para tentar sua erradicação. Colegas que se opõem, afirmam que *é somente uma questão de tempo*, e que *o aprendiz não quer na verdade ser ou falar como a língua-alvo* em termos de identidade de grupo, ou coisa parecida. Apesar de esses fatores poderem afetar a estabilização temporária de alguma formas de IL, causando um platô em uma IL em desenvolvimento, eles não podem levar em conta a permanente cessação da aprendizagem da IL diferente das normas da LAL que se espera, o que parece ocorrer com a maioria (se não todos) dos aprendizes no domínio do discurso e esses fatores são discutidos em detalhes em Selinker e Lamendella (*apud* Selinker, 1994).

A fossilização ocorre em muitos aprendizes de línguas e não pode ser resolvida por instrução adicional. Estruturas fossilizadas podem ser realizadas como erros ou como formas corretas da língua-alvo. Se, quando a fossilização ocorre, o aprendiz já alcançou um estágio de desenvolvimento no qual o elemento X na sua interlíngua assumiu a mesma forma que a da língua-alvo, então a fossilização da forma correta ocorrerá. Se, entretanto, o aprendiz alcançou um estágio no qual o elemento Y ainda não tem a mesma forma da língua alvo, a fossilização se manifestará como erro. Erros comuns fossilizados, citados por Selinker (1972), cometidos por aprendizes do inglês, são os provocados pela interferência do /r/ uvular dos falantes de francês, e a ordem tempo-lugar depois do verbo nos germânicos, ambos quando falam o inglês. Estruturas fossilizadas podem não ser persistentes. Em certas ocasiões o aprendiz pode ter sucesso em produzir a forma correta da língua alvo, mas quando o aluno enfoca no significado – especialmente se o assunto é difícil – ele irá *deslizar* para sua *interlíngua*. Selinker e Lamendella (1978, *apud* ELLIS, 1990) argumentam que as causas da fossilização são internas e externas. Ambas podem ocorrer porque o aprendiz acredita que ele não necessita mais desenvolver sua interlíngua para

comunicar efetivamente o que ele quiser, ou pode ocorrer por causa das mudanças nas estruturas neurais de seu cérebro como resultado da idade, restringindo a operação dos mecanismos de hipótese-teste.

Shütz (2003), ao relatar sobre seus estudos da interlíngua criada por brasileiros que estudam inglês como língua estrangeira (LE), ressalta que a interlíngua se caracteriza pela interferência da língua materna.

Interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como no planos idiomático e cultural. (SCHÜTZ, R Online. 11 de março de 2003.)

Formas da língua materna aparecem no linguajar usado pelo aprendiz. Dependendo do modelo de performance a que o aprendiz estiver exposto, sua interlíngua apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua materna. Se o modelo de performance da língua estrangeira não for autêntico, isto é, se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente ao de um nativo, o aprendiz já estará assimilando desvios que caracterizam a interlíngua, causando uma tendência maior à fossilização dos mesmos.

Além disso, se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma freqüente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e sobrepujada por *input* autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua, isto é, a fossilização dos desvios que a caracterizam.

O autor destaca que a interlíngua criada por brasileiros que estudam inglês como língua estrangeira tem características próprias. Através de um estudo comparativo das duas línguas, e através da análise dos erros comumente praticados por falantes nativos de Português, pode-se explicar e prever esta interferência. Um estudo desta natureza deve abranger pelo menos três áreas: pronúncia, vocabulário e sintaxe.

Assim conclui a respeito do processo de aprendizagem de Inglês por usuários brasileiros

Qualidade de performance do modelo: Quanto maior o grau de qualidade e autenticidade do *input* recebido, tanto menor a interferência e a possibilidade de formação de interlíngua. Em outras palavras, é importante que o instrutor tenha domínio equivalente ao de língua mãe.

Tamanho do grupo: Grupos de treinamento em língua estrangeira terão êxito inversamente proporcional ao tamanho do grupo. Quanto maior o grupo, menor a exposição ao modelo correto de performance do instrutor e maior a exposição à interlíngua dos demais participantes.

Intensidade: Quanto mais intensa a exposição à língua estrangeira e quanto mais rápido o processo de assimilação, tanto menor a duração da interlíngua e a possibilidade de fossilização de seus desvios. Em outras palavras, programas intensivos preservam melhor o potencial do aluno. Melhor ainda é a imersão total proporcionada pelos programas de inglês no exterior.

Vulnerabilidade dos extrovertidos: Alunos extrovertidos, aqueles mais afoitos, que buscam um canal de comunicação mesmo sem disporem da habilidade necessária, estarão mais vulneráveis à formação de interlíngua e à fossilização de desvios. Extroversão é uma qualidade positiva para o aprendizado de línguas pois impulsiona uma maior produção oral da língua estrangeira. Precisa entretanto ser acompanhado de *input* autêntico e intenso.

Metodologias de risco: Métodos de ensino/aprendizado que não incluem contato freqüente com modelos de performance autênticos, em situações reais de interação humana, são de validade questionável.

A teoria da interlíngua tem seguido de perto os princípios das teorias mentalistas da aquisição de linguagem. A ênfase na hipótese-teste e nos processos internos, juntamente com a insistência da noção da aprendizagem contínua envolvendo reestruturação sucessiva de um sistema interno, são diretamente emprestados da teoria de aquisição de L1. Em um ponto, entretanto, a teoria mentalista não pode ser facilmente levada para a pesquisa em aquisição em segunda língua (AL2). De acordo com Chomsky e outros, o verdadeiro determinante da aquisição de L1 era o *dispositivo de aprendizagem*, mas isso mudou com a idade, de tal forma, que aquela aquisição de linguagem automática, geneticamente dotada, não foi possível depois da puberdade. A questão para a AL2, então, era essa: como os adultos tinham sucesso na aprendizagem de L2 se esse recurso do *dispositivo de aprendizagem*, responsável pela aquisição de L1 não era possível? Essa questão levantou o que é tema central para os mentalistas em AL2 – a base psicolingüística da aprendizagem.

Selinker se propôs a discutir esse assunto. Ele sugere que aqueles adultos que alcançaram com sucesso a proficiência de um falante nativo, fizeram-no porque eles continuam a fazer uso do *dispositivo de aprendizagem*, ou como Lenneberg (a quem Selinker especificamente se refere) dispõe de uma *estrutura latente de linguagem*. Desta maneira, como a criança na aquisição de L1, o sucesso do adulto na aprendizagem de L2 é capaz de transformar a gramática universal numa estrutura da gramática da língua alvo. Isso acontece através da *reativação da estrutura latente da língua*. Entretanto, como Selinker notou, poucos adultos aprendizes de L2 alcançam a competência do falante nativo. A vasta maioria fossiliza de alguma maneira. É mostrado que, por alguma razão, eles não são capazes de reativar a *estrutura latente da língua*. Selinker explicou isso sugerindo que esses adultos aprendizes de L2 caem num mecanismo cognitivo mais geral, que ele chamou de *estrutura latente psicológica*. Isso é ainda geneticamente determinado, mas não envolve recurso da gramática universal. Esse fato é responsável pelo processo central descrito acima. De acordo com Selinker, portanto, AL2 pode proceder em duas diferentes vias. Ela pode utilizar os mesmos mecanismos da aquisição de L1, ou pode fazer uso de mecanismos alternativos, os quais são presumivelmente responsáveis por outros tipos de aprendizagem à parte da linguagem. Para Dulay e Burt (*apud* ELLIS,1990), termo que eventualmente se tornou popular para descrever os mecanismos responsáveis pelo segundo tipo de

aprendizagem é o *organizador cognitivo*. O processo de AL2 que resultou dessa operação foi chamada de *construção criativa*.

Ellis (1990) conclui que o trabalho de Selinker, em 1972, foi produtivo, pois proporcionou a estrutura teórica para interpretar AL2 como um processo mentalístico e para a investigação empírica da linguagem do aprendiz de línguas.

Ellis (1990), ao discorrer sobre a *interlíngua* e o desenvolvimento da língua-alvo, apresenta como principal objetivo examinar a hipótese de que aprendizes de segunda língua (L2) adquirem um conhecimento de uma L2 numa ordem fixa, como o resultado de uma predisposição para processar os dados lingüísticos de um modo altamente específico. Esse modo de ver se opõe a como o comportamentalismo (behaviorista) entende a aquisição de linguagem (AL2). Esse processo sobre uma ordem fixa é baseado numa teoria de aprendizagem que realça os fatores internos do aprendiz que contribuem para a aquisição. Essa teoria foi primeiro desenvolvida considerando a aquisição da L1, e analisou as primeiras tentativas de examinar empiricamente como o aluno constrói o conhecimento de uma língua. Destaca que no conhecimento sobre AL2, o conceito-chave sobre o processo de aprendizagem foi o de *interlíngua*, usado em referência ao conhecimento sistêmico da língua, que é independente do sistema de L1 do aprendiz e também da L2 que está tentando aprender. *Interlíngua* é o construtor teórico que subjaz às tentativas de os pesquisadores de AL2 identificarem os estágios de desenvolvimento através dos quais alunos de L2 passam até alcançar uma proficiência (mesmo aproximada) em L2. Essa pesquisa indica que há fortes semelhanças na direção do desenvolvimento seguido por diferentes aprendizes. Como resultado dessa pesquisa, foi sugerido que AL2 segue um desenvolvimento universal que é amplamente influenciado por fatores como, a idade do aprendiz, o contexto no qual a aprendizagem foi feita, ou o conhecimento prévio de L1 do aprendiz. De acordo com essa visão de AL2, o fator controlador foi , a faculdade para a linguagem que todos os humanos possuem e que é também responsável pela aquisição de L1. Inevitavelmente levantou-se a questão sobre até que ponto a ordem do desenvolvimento em AL2 era paralelo ao da aquisição de L1. A validade da hipótese de que a aquisição de segunda língua tem sido um assunto recorrente em pesquisa sobre aquisição de segunda língua. Entretanto, apesar de os fatores internos do aprendiz serem determinantes poderosos de AL2, sugere-se que eles não reponsáveis pelo processo como um todo, o que tem sido sustentado por outros estudos.

Apresentamos este breve panorama versando sobre teorias lingüísticas e de aprendizagem, entre elas a Abordagem Interacionista, a Teoria da Lingüística Interdependente, a Teoria da Interlíngua, assim como as propriedades que se atribuem no decorrer das últimas décadas ao processo de aprendizagem de segunda língua, procurando entender o funcionamento da linguagem e as formas de aquisição de conhecimento. Dos estudos na área da lingüística e da psicologia têm derivado teorias de ensino-aprendizagem, e decorrente destas, métodos para a apropriação de uma segunda língua. O foco deste capítulo recai sobre *como* o indivíduo aprende uma segunda língua.

Ressaltamos que não há uma teoria completa e abrangente, pois as teorias existentes examinam e/ou enfatizam apenas um/alguns fatores que contribuem para a aquisição da linguagem, seja ela primeira ou segunda língua.

Consideramos a pertinência teórica destes dados para este estudo, visando à discussão e análise das produções escritas dos aprendizes surdos na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua e buscando explicação para o processo de apropriação de novas formas lingüísticas.

2.5- AMPLIANDO CONCEITOS: EM DIREÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA

Do visto, podemos depreender que não existe uma teoria que seja completamente satisfatória, que possa explicar todos os fenômenos e as características dos processo, em seus aspectos universais e particulares, que sirva para explicar o domínio da fonologia, da morfologia, da sintaxe, do léxico ou da pragmática da língua alvo. E que atenda também aos diversos fatores que influem na classe e em toda situação de ensino-aprendizagem, como o professor, o aluno, o contexto, a programação, entre muitos outros.

A Teoria de Krashen tem apresentado uma grande influência no desenvolvimento da didática das línguas, particularmente, na metodologia do *enfoque comunicativo*. Porém sua teoria de aquisição tem sido muito criticada por várias razões, entre elas a impossibilidade de comprovar a existência de sua dicotomia, baseada na diferença entre o consciente e o inconsciente, a rigidez do modelo ao

propor dois tipos de conhecimentos independentes (aquisição/aprendizagem), sem possibilidade de transformação ou de evolução da aprendizagem à aquisição e a dificuldade de aplicar seus postulados em uma investigação científica.

Desse modo, sugerimos avançar em relação à Teoria de Krashen, pois ela parece não dar conta da precisão e qualidade do processo e baseia-se em suposições que não podem ser corroboradas. Assim, a Teoria da Lingüística Interdependente apresenta-se de forma muito mais aplicável, sem ignorar os conhecimentos lingüísticos internos e aproximando-se da interlíngua que muito tem a nos informar sobre o que ocorre no processo dos aprendizes de uma L2, neste caso, da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas.

Outro ponto a discutir diz respeito à dicotomia aquisição/aprendizagem. Sugerimos a necessidade de ampliar esta hipótese, muito utilizada por vários estudiosos nos estudos sobre primeira e segunda língua.

Segundo Baralo (1999), alguns investigadores do Modelo de Competência Variável, entre eles Bialystock (1978), Winndowson (1979, Tarone (1983) e Ellis (1984) revisaram o Modelo de Krashen com o objetivo de introduzir outros elementos que possam explicar de forma mais completa toda a complexidade do processo. Mudaram o foco da investigação do processo puramente cognitivo para o processo de uso da língua e do produto conseguido.

As produções da IL constituem um *continuum* de vários estilos, que podem ir dos mais formais, cuidadosamente produzidos, até ao discurso mais espontâneo, sem preparação prévia. Em cada um destes tipos de discurso, o conhecimento formal das regras e a habilidade para o uso comunicativo vão realizar-se de maneira diferente segundo a situação e o contexto lingüístico. Isto é, os usuários de L2 vão atualizar seus conhecimentos para criar produções de discurso, porém esse conhecimento constitui uma competência heterogênea, diferente do modelo chomskiano que propõe uma competência homogênea, composta por um conjunto de estilos, disponível para o aprendiz, como haviam sido automatizadas e analisadas as regras, em produções espontâneas ou planejadas.

O progresso na língua alvo se produz como o resultado da apropriação de regras novas da L2 através da participação em distintos tipos de discursos; quer dizer, é o uso da IL que gera a ampliação do conhecimento. Uma diferença fundamental em relação à teoria de Krashen é a aceitação de que as regras da L2 que haviam incorporado à competência interlingüística mediante o uso no discurso

formal e planejado podem automatizar-se e integrar-se, mediante à prática, em um estilo mais espontâneo. Põe mais ênfase na qualidade e na modificação do estímulo lingüístico (*input*) com que interatuam os aprendizes. Propõe, portanto, um processo de movimento contínuo dos processos cognitivos conscientes (aprendizagem) e inconscientes (aquisição), opondo-se à dicotomia proposta por Krashen, com o qual também comungamos, servindo de fundamentação à discussão do processo de apropriação da L2 por crianças surdas, abordado neste estudo.

Consideramos a necessidade de ampliar o conceito que se afaste da discutida dicotomia aquisição/aprendizagem, propondo o conceito *apropriação* como o mais condizente com o que queremos expressar. Apropriar-se implica a atuação do sujeito de apoderar-se de um conhecimento constituído socialmente, numa cultura determinada, tornando-o seu. Ao tornar seu um conhecimento que é produto de longa história de intercâmbio social, o indivíduo o reestrutura, o ressignifica a partir de seus conhecimentos prévios, provocando um intercâmbio entre conhecimento externo e conhecimento interno.

2.6- A APROPRIAÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA PELO SURDO

Postulamos inicialmente, neste estudo, a hipótese de que a apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas pode ocorrer *por um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submissos ao ouvir ou ao falar*. Neste tópico pretendemos tecer considerações sobre esta conjetura e sobre o processo de apropriação da L2, que nos remete a questões complexas, tanto do ponto de vista cognitivo, como do ponto de vista cultural, social e afetivo, envolvendo as relações cérebro e linguagem.

Vygotsky já afirmava

...a linguagem não depende necessariamente do som. (...) Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (...) Não importa qual o meio, mas sim o *uso funcional dos signos*, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens.(VYGOTSKY, 1991 a:33, grifo nosso)

Ao tratar das relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky já fazia afirmações que demonstravam que a apropriação de uma língua (também da escrita da LP, considerando uma segunda língua), não está presa ao som ou ao escutar como única forma de recepção e de expressão de uma língua. A nossa plasticidade cerebral, decorrente de nossa condição humana, não restringe a língua ao material que utiliza, mas nos permite outras possibilidades de apropriação lingüística que não estão presas ao ouvir ou ao falar, como procuram demonstrar também outros pesquisadores, como Fernandes (2002); Rodrigues (1993); Behares (1993); Emmorey, Bellugi e Klima, (1993), além de Vygotsky.

Ter uma língua é a principal característica que nos distingue de outros animais. Sabemos ainda, pelos pressupostos vygotskianos, que a linguagem eleva o homem da condição biológica natural para uma condição de ser sócio-cultural, havendo uma interação entre pensamento (processos cognitivos) e linguagem (língua), a partir dos dois anos, embora sejam processos distintos na origem.

Em *Ensino da Língua Portuguesa para surdos* afirma-se que “há evidências de que a linguagem interage crucialmente com outras habilidades cognitivas, no desenvolvimento das estruturas neurológicas e do perfil cognitivo do indivíduo” (MEC/SEESP, 2002:65). É importante notar que o cérebro está neurologicamente dotado para adquirir língua, não necessariamente a fala (oral), pois a aprendizagem de uma língua por pessoas que nascem surdas e aprendem uma língua de sinais demonstram que *ouvir a fala* não é a condição para aprender e usar uma língua. O que é fundamental para desencadear esse processo é a interação com um ambiente lingüístico que proporcione um *input* adequado, como sustenta Fernandes “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo” (FERNANDES, 2002:31).

Emmorey, Bellugi e Klima (1993) no estudo que apresentam sobre a natureza da especialização cerebral para as funções corticais superiores, mostram que o estudo de língua de sinais pode fornecer uma compreensão importante e única sobre o cérebro e a mente humana. Observando as propriedades especiais (espaço-visual) da Língua Americana de Sinais (ASL), puderam examinar os determinantes funcionais da organização cerebral, contrapondo forma (forma espaço-visual) versus função (função lingüística). Realizando estudos de caso e estudos em laboratório

com pessoas lesionadas cerebrais, estabeleceram que o hemisfério esquerdo subserve às funções lingüísticas para língua de sinais, apesar de que a ASL utiliza distinções espaciais e é processada visualmente, domínios para os quais os hemisférios direito de pessoas ouvintes têm sido encontrados como dominantes. Segundo esses autores, foram encontrados resultados consistentes de que afasias da língua de sinais resultam em lesões no hemisfério esquerdo como para os ouvintes, e não no hemisfério direito como se poderia pensar por ser a língua espaço-visual. Uma das descobertas foi a de que existe uma separação entre linguagem e funções viso-espaciais não-lingüísticas, mesmo quando a linguagem manipula espaço e é percebida visualmente. O resultado destas pesquisas demonstra que o hemisfério esquerdo é especializado para funções gramaticais, independente da modalidade de linguagem. Os autores citados concluem

Esta principal descoberta indica que há distinção entre funções de linguagem e não-linguagem viso-espacial – mesmo quando a linguagem manipula espaço e é percebida visualmente. A especialização do hemisfério esquerdo para o processamento gramatical não é determinada pela modalidade de linguagem. A audição e a fala não são a causa subjacente para a lateralização da linguagem no hemisfério esquerdo. O que parece ser crítico para a organização cerebral é alguma coisa na própria natureza da linguagem, não a modalidade de transmissão e recepção. (EMMOREY, BELLUGI e KLIMA, 1993:31)

Isto sugere que para o cérebro dar entrada às regras gramaticais de uma língua L1 ou L2, o que importa não é o som, o espaço ou a visão, mas a função lingüística. O que importa não é a natureza (forma) do material que utiliza, mas do *uso funcional dos signos*. Por esta razão, propomos que, se os resultados deste estudo demonstrarem que está ocorrendo a apropriação da escrita da Língua Portuguesa como L2, por crianças surdas pré-lingüísticas, impossibilitadas de ouvir, nossa hipótese inicial estará corroborada.

Sacks (1990) ressalta a interferência da linguagem no desenvolvimento cognitivo, alertando que a experiência da linguagem pode alterar consideravelmente o desenvolvimento cerebral e que, se se esta for deficiente, pode retardar a maturação cerebral, impedindo o desenvolvimento apropriado do hemisfério esquerdo. Para a atuação educacional do indivíduo que não tem acesso à uma língua oral-auditiva de modo natural, Fernandes indica que “no caso de crianças surdas, uma postura com bilingüísmo, admitindo a língua de sinais como primeira

língua e a língua oral-auditiva como segunda, garantirá uma aquisição natural, atendendo ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo normal da criança” (FERNANDES, 2002:32).

O processo de apropriação de uma segunda língua é extremamente complexo. Muitas são as hipóteses e teorias que se tem proposto a explicá-lo como o Comportamentalismo, Cognitivismo, Sócio interacionismo, Inatismo, Teoria do Monitor e outras, porém se assumimos que a aprendizagem é um processo multifacetado e um fenômeno cujo protagonista é um ser humano variável, podemos sugerir que nenhuma teoria por si mesma poderá explicar o processo em sua totalidade e de forma universal. Gargallo (1999) afirma a existência de alguns mecanismos e estratégias do tipo universal, como

a transferência da língua materna, a repetição, a generalização das regras da língua alvo, a reformulação de hipóteses ou a criatividade, que, de acordo com as variantes específicas de cada indivíduo, contribuem para criar estilos individuais de aprendizagem. (GARGALLO, 1999:22, trad. nossa).

Bialystok (1978), citado por Spolsky¹⁶ (1990), ao estudar as condições de aprendizagem de uma segunda língua, propôs um modelo para se lidar com diferenças no desenvolvimento de habilidades. Seu modelo é dividido em três níveis, *input* (exposição à língua), *conhecimento* (a forma como a informação recebida através da exposição é armazenada), e *output* (a forma como o conhecimento é usado em produção ou compreensão). Enquanto permite variação nos tipos de exposição, o *input* permanece não diferenciado no modelo. A distinção principal ocorre no nível do conhecimento, onde Bialystok postula três construções hipotéticas: conhecimento explícito da linguagem - *os fatos conscientes que o aprendiz tem sobre a linguagem*; conhecimento implícito da linguagem - *a informação intuitiva sobre o qual o aprendiz opera em razão de produzir respostas compreensíveis (ou produção) na língua alvo*; e outros conhecimentos - *conhecimento da língua nativa e de outras línguas, conhecimento de mundo etc.*

As implicações desse modelo tem sido empregadas em vários estudos. Bialystok (*apud* SPOLSKY, 1990) aplica o modelo aos julgamentos da

¹⁶ SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

gramaticalidade tanto sobre o conhecimento de regras como sobre a intuição; dessa maneira, a tarefa de julgar gramaticalidade não necessariamente apresenta preconceito em relação a conhecimento implícito ou explícito.

Spolsky (*op. cit.*) faz distinção entre as duas formas de conhecimento apontadas por Byalistok, como condições complementares: (a) o conhecimento implícito dá conta do conhecimento da língua intuitivo e está disponível inconscientemente, quando o falante produz formas corretas e reconhece as incorretas; (b) o conhecimento explícito está conscientemente disponível para o falante e torna-o capaz de afirmar uma regra ou explicar a razão de se usar determinada forma.

O conhecimento dos fatores que incidem sobre o processo de aprendizagem interessa a todos os professores, no sentido de que quanto mais saibam sobre este processo melhor possam orientar o ensino e facilitar o uso da nova língua. Sobre isso, assim expressam Larsen Freeman e Long (1994)

Cremos que as decisões do professor sobre o processo de ensino deveriam fundamentar-se, principalmente:

- a) no conhecimento da matéria que está ensinando (a língua e a cultura alvos);
 - b) no conhecimento do grupo de aprendizes com que se trabalha;
 - c) no conhecimento do processo de aprendizagem da língua.
- (LARSEN FREEMAN e LONG, *apud* GARGALLO, 1999:22)

Por essa razão, parece interessante refletir sobre alguns aspectos assinalados por Lightbow e Spada¹⁷ (1998:xv) sobre um conjunto de crenças bastante comuns em relação à aprendizagem de uma L2/LE:

- a) *Uma língua se aprende fundamentalmente pela imitação.*
- b) *Um alto QI garantirá um maior êxito na aprendizagem de uma L2/LE.*
- c) *O fator mais importante da aprendizagem é a motivação.*
- d) *A aprendizagem mais cedo garantirá maiores probabilidades de êxito.*

¹⁷ LIGHTBOW, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: University Press, 1998.

- e) *A maior parte dos erros são devidos à interferência da língua materna.*
- f) *A aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e da mais simples para a mais complexa.*
- g) *Os erros devem ser corrigidos para evitar a formação de maus hábitos.*
- h) *O material deve expor ao aluno unicamente aqueles elementos que vai conhecer.*
- i) *Quando os estudantes praticam na aula, assimilam os erros dos outros.*

(Adaptado de Lighbow e Spada: 1998: xv)

Gargallo (1999) comenta sobre estas crenças, apresentando seu ponto de vista, como fruto de sua experiência docente em diferentes contextos e de leituras, com o objetivo de levar o professor a refletir a respeito dessas questões controversas:

- a) *Uma língua se aprende fundamentalmente pela imitação:* os mecanismos de repetição e imitação de estruturas, elementos léxicos, unidades fonológicas ou respostas a determinados estímulos, defendidos pela proposta comportamentalista (Skinner), prioriza a repetição como recurso didático, no entanto, não é o melhor mecanismo de aprendizagem na maioria dos casos.
- b) *Um alto QI garantirá um maior êxito na aprendizagem de uma L2/LE:* A capacidade intelectual está relacionada com a reflexão e o raciocínio, em que um alto coeficiente de inteligência pode favorecer o processo de aprendizagem no contexto de reflexão sobre o funcionamento do sistema lingüístico. No entanto, estudos empíricos demonstram que em contextos educativos que priorizam os princípios do enfoque comunicativo, o coeficiente intelectual dos alunos não incidiu sobre o êxito alcançado na aprendizagem.
- c) *O fator mais importante da aprendizagem é a motivação:* com certeza a motivação é o fator mais importante, um dos mais determinantes para o sucesso da aprendizagem de L2/LE. A competência comunicativa e um maior rendimento são correlacionados com uma maior motivação.

- d) *A aprendizagem mais cedo garantirá maiores probabilidades de êxito:* aceita-se que há um *período crítico* na aprendizagem, isto é, uma idade em que a aprendizagem de L2 tem resultado mais efetivo; este aspecto está relacionado com a plasticidade e a maturação cerebral. Embora este aspecto tenha sido centro de atenção dos psicolingüistas, ainda não chegaram a um consenso para fixar a idade em que a aprendizagem de uma língua estrangeira deva ser um processo natural mais efetivo.
- e) *A maior parte dos erros são devidos à interferência da língua materna:* não podemos ignorar que quem vai aprender uma segunda língua, traz em sua bagagem uma experiência anterior da sua língua materna. Estes hábitos lingüísticos são, muitas vezes, fatores responsáveis pela produção de erros em estruturas gramaticais que diferem da língua que está sendo aprendida. Segundo Gargallo (1999) este foi considerado o único fator de erros por muito tempo que desenvolveu um modelo de investigação denominado de *Análise Contrastiva* que defendia a descrição e comparação sistemática de dois sistemas lingüísticos. Estudos empíricos posteriores demonstraram que, ainda que a interferência da língua materna constitua uma das fontes de erro, existem outras causas, como a generalização das regras da língua alvo, a ignorância ou aprendizagem incompleta do sistema, as estratégias de comunicação (materiais e procedimentos didáticos) empregadas no ensino. Assim, no final dos anos 60, propõe-se a *Análise dos Erros*, um procedimento para aproximar-se do erro como realidade lingüística, pragmática e cultural que baseia-se na análise, descrição e explicação dos erros que aparecem na interlíngua dos aprendizes.
- f) *A aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada da mais simples para a mais complexa:* esta afirmação estabelece uma grande polêmica em relação à investigação sobre a metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Quando se trata da metodologia temos que levar em conta vários fatores, entre eles os objetivos e necessidades de quem aprende (*quem aprende*), o contexto docente (*a quem e onde ensinamos*) e o tipo de língua que ensinamos. Este último aspecto é importante na medida em que a complexidade estrutural da uma língua pode requerer ser conveniente uma seqüencialização na aprendizagem e

procedimentos que provoquem a reflexão consciente sobre o funcionamento do sistema. De qualquer modo são estas considerações que devem determinar se a aprendizagem das regras gramaticais devem reger-se pelo critério de maior ou menor complexidade.

- g) *Os erros devem ser corrigidos para evitar a formação de maus hábitos:* os erros são inevitáveis, fazem parte do processo natural de aprendizagem e positivos, pois indicam que o processo está acontecendo. Alguns afirmam que a correção idiomática é fundamental e que os erros devem ser corrigidos de forma sistemática com a finalidade de erradicá-los, outros, consideram prioritária a capacidade de comunicar-se e os erros são um aspecto característico da interlíngua. Gargallo, ao tratar da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, postula que uma atitude diante dos erros deve se basear nas necessidades e objetivos do indivíduo que aprende, em sua manifestação do desejo de ser ou não corrigido no seu discurso, seja oral ou escrito.
- h) *O material deve expor ao aluno unicamente aqueles elementos que vai conhecer :* os materiais didáticos devem facilitar uma introdução progressiva de novos elementos, sem que supere em excesso o nível de conhecimento do aluno. Os materiais didáticos são ferramentas empregadas para facilitar o processo e devem refletir nossa concepção do processo de ensino-aprendizagem de língua.
- i) *Quando os estudantes praticam na aula, assimilam os erros dos outros:* as pesquisas e estudos empíricos demonstram que, quando os aprendizes interatuam com interlocutores também aprendizes, não produzem mais erros que em outras circunstâncias. E o que é mais importante é que nestas situações desenvolvem estratégias de autocorreção de maneira mais natural que em qualquer outra situação.

Estas reflexões sobre conceitos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de L2/LE levam Gargallo a considerá-lo como um processo constituído por etapas que tem como ponto de partida a língua materna e como ponto de chegada a língua alvo, constituindo-se de etapas ou estágios de aprendizagem denominados interlíngua. Assim define esse processo

Proceso complejo por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística.(GARGALLO, 1999:28)

Se supomos que o processo de aquisição de L2 se assemelha à aquisição de habilidades como andar de bicicleta, tocar um instrumento, que são aprendidas por um tipo de instrução ou por meio de estratégias de resolução de problemas, então Liceras (1996, *apud* MEC/SEESP, 2002) propõe que um sistema de resolução de problemas explicariam características que se sobressaem na aquisição de L2, como (a) a falta freqüente de êxito; (b) a variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias e nos objetivos; (c) a *fossilização* (um fenômeno que não ocorre na aquisição de L1 e que consiste na estabilização do processo em certos estágios com a obtenção de certos objetivos comunicativos); (d) a indeterminação das intuições (em relação ao que é permitido ou não na gramática alvo); (e) a influência dos fatores afetivos.

No entanto, o processo de apropriação de uma L2 não se reduz à aprendizagem por resolução de problemas, e, conforme citação de Assis-Peterson

De acordo com os vários estudiosos da área (Ellis, 1985, Lightbow & Spada, 1993), uma teoria geral de aquisição de segunda língua precisará abarcar os fatores internos (os processos cognitivos e os aspectos afetivos gerais e individuais), os externos (os diferentes contextos de aprendizagem) e sua interrelação. (*apud* MEC/SEESP, 2002:76)

O letramento na língua oral como L2 é condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pela criança surda, por ter acesso à representação gráfica da língua, uma vez que há impedimento sensorial auditivo, ressaltando que cabe desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, sua condição multicultural e, principalmente, a capacidade do mesmo na utilização da língua de sinais. Assim, “a formulação de estratégias de exposição do surdo ao *input* da língua oral deve ser guiada pelo pressuposto de que a aquisição de L2 consiste na representação mental dos estágios sucessivos do conhecimento lingüístico, a interlíngua...” (MEC/SEESP, 2002:78).

Apontamos para uma abordagem interacionista, cuja proposta é a de que a aprendizagem se dá pelo exercício comunicativo de interagir por meio da construção do discurso, incorporando conceitos propostos na abordagem comunicativa. Esta

abordagem exige a contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação lingüística e o tratamento dado aos erros. O ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo rígido de estruturas e passa a ser um processo dinâmico que concebe o aluno como usuário da língua, que deverá ser capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos. Nesta concepção de aprendiz e de língua, os erros são vistos como um fenômeno que faz parte da apropriação gradativa de aproximação (interlíngua) do sistema da língua alvo.

CAPÍTULO III

A PERSPECTIVA ATUAL DA PESQUISA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA ORAL

As teorias de aquisição da linguagem têm tradicionalmente derivado de estudos da língua falada e, de certo modo, excluem as línguas sinalizadas, que são adquiridas visualmente. Este foco exclusivo na linguagem falada tem produzido, com freqüência, princípios teóricos baseados em mecanismos psicolinguísticos relacionados à audição e à articulação da fala, que não se aplicam à visão espaço-visual dos sinais. Por esta razão, é objetivo deste capítulo revisar os estudos e as pesquisas que avançam nesse sentido e contribuem para a teoria de aquisição da linguagem e aprendizagem de línguas, principalmente da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para o surdo.

3.1 - ALGUNS ESTUDOS SOBRE A ESCRITA

O código escrito de uma língua não é inato no ser humano, armazenado no cérebro, mas é absorvido do exterior. Embora tenha uma capacidade potencial para adquiri-lo, os conhecimentos lingüísticos vêm do exterior, por meio de uma atividade que implique uma entrada de informação compreensível.

Para se adquirir este amplo e variado conjunto de conhecimentos, muitas atividades poderão ser empregadas, mas o questionamento que se faz é qual o modo mais eficiente para o surdo, adquirir a escrita da língua oral, como processo de segunda língua.

Com a finalidade de oferecer dados empíricos que estabeleçam uma base sólida para as teorias explicadas, expõem-se os resultados de alguns estudos realizados durante o século XX, que procuram investigar esta questão.

Abordam-os inicialmente, as pesquisas e estudos realizados com sujeitos ouvintes e, posteriormente, com sujeitos surdos, que analisam aspectos diversos da aprendizagem da escrita de uma língua, tendo em vista que há fatores internos e externos no processo, que são comuns a ambos e influenciam a apropriação de língua.

De acordo com Cassany (1999), algumas investigações demonstram que a compreensão da leitura é a habilidade lingüística que está mais relacionada com a expressão escrita e que é a atividade didática que parece ser mais efetiva para a aquisição do código. Por esta razão, os professores têm insistido sempre que a melhor forma de aprender a escrever é lendo. Também lembram dados interessantes sobre determinadas práticas tradicionais do ensino da escrita. A correção, por exemplo, parece ser só positiva quando ajuda o aluno a refazer ou revisar seu escrito. Outros estudos questionam o papel central que até pouco tempo ocupou o estudo das regras de gramática nos cursos sobre a escritura.

Cassany (1999) sintetiza alguns estudos com ouvintes, que demonstram que há uma relação direta entre o hábito e o prazer pela leitura e a competência na expressão escrita. Entre eles menciona a pesquisa de Zeman (1969, *apud* CASSANY, 1999), com crianças de escola elementar entre 7 e 9 anos, e Evanechk, Ollil e Armstrong (1974, *apud* CASSANY, 1999), com crianças de 11 e 12 anos, que demonstram a existência de uma correlação entre as habilidades da compreensão da leitura e a expressão escrita. Este fato não é surpreendente, quando se pensa que o hábito e o prazer da leitura incrementam tanto a compreensão como a expressão escrita.

O autor (*op.cit.*) relata que se têm realizado estudos para verificar se a prática da escrita por si ajuda a adquirir o código escrito. Em alguns casos, os resultados têm sido positivos, demonstrando que os bons escritores têm participado de cursos práticos de redação e expressão ou também que escrevem freqüentemente em sua vida cotidiana. Em outros casos, ao contrário, não se tem podido extrair dados relevantes e se tem chegado à conclusão de que o grau de competência na expressão escrita parece não depender da freqüência com que se pratica ou se tem praticado esta habilidade.

Alguns estudos verificam os efeitos da prática da leitura e da escritura num curso de expressão escrita. Eles comparam o progresso de uns alunos que seguem cursos em que se praticam a leitura e a redação com freqüências diferentes: (a)

Heys (1962) comparou um grupo de alunos de escola secundária (de 14 a 18 anos) que escreviam um texto cada semana, com outro grupo de alunos dos mesmos níveis que só escreviam um texto a cada vinte dias e que dedicavam um tempo à leitura cada semana. Ao término de um ano, os dois grupos apresentavam um progresso sensível na habilidade, mas o segundo grupo obtinha melhores pontuações num teste que avaliava o conteúdo, a estrutura e a redação do texto.

(b) De Vries (1970) comparou dois grupos de alunos de quinta série de escola elementar (10 a 11 anos). Um grupo escrevia dois textos cada semana, e outro não escrevia e dedicava mais tempo à leitura. Os resultados coincidem com o anterior: ambos os grupos progrediram, mas o que praticou a leitura obteve resultados melhores.

Quanto à correção, vários estudos analisam o seu papel na aquisição da expressão escrita. Em geral, parece que a correção é positiva e ajuda ao aluno, quando é realizada durante o processo de redação do texto (por exemplo, quando se corrigem os rascunhos ou um esquema inicial). Não é útil, por outro lado, quando se faz no final do processo (por exemplo, quando o professor corrige as versões finais dos textos dos alunos).

Quanto à gramática, algumas investigações demonstram que a instrução gramatical (os exercícios e as regras de gramática) não auxilia na aquisição do código. Adams (1932), com crianças de escola elementar (de 6 a 12 anos), deu-se conta de que, para melhorar a expressão escrita, era mais benéfico o estudo da literatura do que o da gramática. Com 35 semanas de aula, as crianças que haviam estudado literatura escreviam melhores redações e mais cuidadas que as que haviam estudado só gramática.

Quanto à ortografia, Rogis (1986) estudou as estratégias que utilizavam 17 crianças de terceira e quarta série de escola elementar (entre 7 e 10 anos), quando tinham de escrever palavras e frases que não conheciam. Os resultados demonstraram que alunos avançados e atrasados utilizavam estratégias diferentes. Além disso, os alunos bons eram mais conscientes destas estratégias (podiam dar informações sobre o que faziam) e dispunham de uma mais ampla gama de recursos. Assim sintetiza Cassany:

(a) Quando tinham de escrever uma palavra nova, os alunos avançados decompunham a palavra em segmentos de mais de uma

letra e buscavam equivalências de cada fragmento. Por exemplo, em uma palavra como sensação, os segmentos podiam ser sensa e ção. O aluno chegaria à ortografia correta com equivalências como sentir ou habitação. Contrariamente, os alunos atrasados tendiam a escrever as palavras novas letra por letra.

(b) Assim mesmo, os avançados se caracterizavam pelo uso do recurso da visualização. Em alguns casos, estes alunos podiam escrever corretamente uma palavra, porque haviam escrito antes e recordavam visualmente. Em outros casos, utilizavam a visualização como técnica para memorizar uma palavra e poder escrevê-la mais facilmente. Ao contrário, os alunos menos avançados não mencionavam nada sobre este tema. Cabe dizer que a autora não explica em nenhum momento em que consiste exatamente esta estratégia de visualização.(CASSANY, 1999:58).

Pelo resultado destas pesquisas, concluem-se os seguintes pontos:

- . A compreensão da leitura, a leitura por prazer, é a atividade mais eficiente para adquirir o código. Além disso, parece ser claro: todos os bons escritores são os que foram durante um grande período de sua vida bons leitores.

- . As experiências não trazem dados conclusivos sobre o valor das práticas de escrita, mas sim demonstram que são bastante menos efetivas que a leitura.

- . A correção do professor nem sempre é útil. Só é efetiva quando se realiza durante o processo de composição do texto e, portanto, quando o aluno pode incorporá-la na redação do texto.

- . A instrução gramatical não é muito útil para adquirir o código. Obtêm-se muito melhores resultados mediante a leitura.

- . Podem-se utilizar estas duas estratégias para adquirir a ortografia: visualizar a palavra e segmentá-la em sílabas e buscar regularidade em outras palavras.

Cassany (1999) conclui que estas investigações sobre a escritura, na maioria, partem da concepção tradicional da expressão escrita, segundo a qual adquirir o código escrito consiste simplesmente em dominar um conjunto de signos gráficos e sua correlação com os sons. Não diferenciam suficientemente os dois tipos de comunicações e, por isso, sustentam implicitamente que oral e escrito são só materiais distintos (ondas sonoras e traços visuais) que veiculam um único código lingüístico. Portanto, interessam-se, sobretudo, pelas questões mais superficiais da escrita: pelos aspectos psicomotores e caligráficos, pela ortografia e sua didática, pelos conceitos teóricos da lingüística. Mas ressalta que alguns grupos começam a tratar aspectos textuais e comunicativos como a relação entre as frases ou a distinção entre informações básicas e secundárias.

Em contrapartida, poucos enfocam o tema em toda a sua complexidade, partindo da base de que a escrita é um código substancialmente diferente do oral e que sua aquisição se fundamenta além da relação som/letra. Entre estes, há que levar em conta que esta nova concepção da escrita é relativamente recente, como também o são os estudos de lingüística textual e de psicolingüística que a fundamentam.

Marcuschi (2001) externa uma concepção sobre língua e uma posição sobre a escrita, partindo do princípio geral de que a língua é uma atividade sociointerativa, histórica e cognitiva, e não um sistema de regras ou simples instrumento de informação, analisa as relações entre oralidade e escrita.

Defende a posição de que não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento¹⁸ ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. Propõe que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Da mesma forma, a sinalização empregada pelos surdos pode ser considerada a *fala* destas pessoas (FERREIRA-BRITO, 1993; 1995), numa modalidade de língua espaço-visual, como língua natural desta comunidade. A escrita do Português é uma modalidade visual de uma língua oral-auditiva, considerada como segunda língua para estas pessoas, que estão expostas a ela por necessidade comunicativa. Mantendo-se as devidas diferenças entre os processos de aquisição entre duas línguas de modalidades diferentes, sugere-se como proveitoso o enfoque de análise como um contínuo entre oralidade (Língua de Sinais) e escrita (Língua Portuguesa), no caso da surdez, como forma de verificar as estratégias empregadas no desempenho de crianças surdas que estão aprendendo a escrever em Língua Portuguesa.

A partir dos trabalhos de Heath (1982) e Barton (1994) que abordaram o letramento em termos de eventos, citados por Jung (1997), consideram-se *eventos de letramento todos os momentos que trazem o texto escrito como base*, fundamentando-se no conceito de Heath (1983) que afirma:

¹⁸ Conceitua-se *letramento* como uma atividade social, descrita em termos de práticas e eventos de letramento. Os eventos de letramento seriam todas as atividades da vida diária que envolvem a escrita, enquanto as práticas seriam os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos (BARTON, 1994). Nesse sentido deve-se atentar para a afirmação de que a escola, que é a mais importante agência de letramento, freqüentemente, tem se preocupado com apenas um tipo de letramento – a alfabetização – como processo de aquisição de códigos, e não com o letramento prática social (KLEIMAN, 1995).

Eventos de letramento possuem regras interacionais sociais que regulam os tipos e a quantidade de fala sobre o que está escrito, e definem as maneiras através das quais a língua oral reforça, nega, amplia ou exclui material escrito. (HEATH, 1983:386; trad. por JUNG, 1997)

Jung (1997), reconhecendo a importância desses dois trabalhos, no sentido de questionar o mito do letramento existente na sociedade diz:

ambos oferecem subsídios para uma discussão do letramento como prática social, que vê o letramento dentro de um *continuum* entre oralidade e escrita, pois as pessoas se valem da leitura e escrita de acordo com o contexto ou com o grupo no qual se encontram inseridos. (JUNG, 1997:9)

3.2 - A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA SURDEZ

Entre os estudos sobre a escrita, na área da surdez, priorizam-se aqueles que enfocam a compreensão e a produção da escrita sob diferentes pontos de vista, vinculando-se também à questão da aquisição de segunda língua, com o objetivo de discutir a apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas.

Sánchez (1999), a respeito do ensino da leitura e escritura para os surdos na alfabetização, salienta as dificuldades encontradas em passar os conhecimentos por falta de domínio da língua de sinais pelos professores. Ressalta que os surdos teoricamente têm possibilidades de serem leitores e escritores competentes, só não podem sê-lo dadas as condições do meio familiar e social em que se desenvolvem e que

é hora de aceitar definitivamente que os surdos, pelo direito de serem surdos, não podem em nenhum caso alfabetizar-se como o fazem os ouvintes, ou seja, não podem 'conhecer' as letras por seus sons, e não podem ou não lhes será útil poder por este meio repetir sons mais ou menos parecidos aos da fala para aprender a escrever... (SÁNCHEZ, 1999:44).

Destaca, ainda, que, para qualquer pessoa tornar-se usuária competente da escrita de uma língua, são necessárias três condições básicas:

- a) um desenvolvimento normal da linguagem;

- a) um desenvolvimento normal da inteligência;
- b) uma *imersão do aprendiz* na prática social da língua escrita.

A respeito da primeira condição, considerando que a língua de sinais é uma língua natural dos surdos e que estes pertencem a uma comunidade de minoria, deve-se aceitar que ela é o único meio para o desenvolvimento normal da linguagem, no caso das crianças surdas. As interações lingüísticas significativas a que tem acesso um surdo, filho de ouvintes, que está aprendendo a falar em sinais com adultos competentes nessa língua, são insuficientes.

Sobre a segunda condição, há uma interrelação entre inteligência e linguagem que beneficia a ambas. Se é aceita a língua de sinais como uma língua natural, a educação deve garantir que todas as informações sobre o mundo cheguem à criança surda nessa língua, no mínimo durante os primeiros anos de vida e no nível fundamental escolar. A verbalização, seja por meio de palavras ou de sinais, das coisas, dos nomes das coisas, dos sentimentos, constituem um aspecto fundamental do desenvolvimento intelectual. Mas a situação das crianças surdas quanto à informação que recebem, em quantidade e qualidade, é muito inferior ao dos meninos ouvintes e insuficiente para promover o desenvolvimento intelectual normal.

A terceira condição, ou seja, a imersão do aprendiz na prática social da língua, ainda que sejam supridas as duas condições anteriores, a aquisição da língua escrita não é possível se o aprendiz não se encontra imerso em real interação com adultos usuários competentes desta língua. A este respeito o autor diz que é evidente o *problema da leitura*, pois até a maioria dos ouvintes não dominam a língua escrita e que este é um problema de natureza social e não metodológico. Ainda que os educadores possam conhecer muito sobre a surdez, não tiveram a oportunidade de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, como uma língua particular para ter acesso a conhecimentos também particulares, porque, tradicionalmente, possuem uma concepção mecânica da escritura (id.,1999:43). Aconselha aos docentes que dirijam a atenção às duas primeiras condições, como pré-requisito para a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escritura, além de atenção especial a um novo

currículo para que a escola de surdos cumpra seus objetivos, entre eles a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

Quadros (1997a) menciona alguns estudos em relação à aprendizagem da escrita, ao tratar da educação de surdos e da aquisição da linguagem:

Nunan (1991, *apud* QUADROS, 1997) apresenta algumas habilidades necessárias para quem escreve: a) domínio de mecanismos de formação de estruturas; b) a obediência a convenções de pontuação e formação de palavras; c) o uso do sistema gramatical para transmitir significado; d) a organização do conteúdo em nível de parágrafo e texto completo para apresentar nova informação e estruturas de tópico/comentário; e) o aprimoramento e revisão de esforços iniciais; f) a seleção de um estilo apropriado conforme o interlocutor.

Zamel (1987), em estudo citado por Nunan (1991), alerta aos professores que o texto escrito deve ter uma função real e social para o escritor, transcendendo a questão de produto a ser avaliado. Observou ainda

que os escritores menos hábeis normalmente focalizam a mecânica da escrita e são inibidos pela autocorreção formal, enquanto os bons escritores têm a escrita como uma atividade recursiva envolvendo revisões e esboços de um texto que são flexíveis, pois podem ser mudados ao longo de sua redação (*apud* QUADROS, 1997a:97).

Andersson (1994), estudo referido por Quadros (1997a), salienta a importância de os professores saberem quando e onde o surdo usa a segunda língua, para melhor adequar a motivação, criar interesse e tornar a leitura e a escrita desta língua significativa para a vida.

Stömqvist (1994), citado por Quadros (1997a), compara as características da língua escrita em relação às línguas falada e sinalizada. Observa que os surdos usam a leitura e a escrita na interação com os interlocutores de forma espontânea quando telefonam (telefone digital e fax) e na Internet, semelhante à interação conversacional, diferindo de outros textos em que o interlocutor-leitor não está presente. Além do tipo de interação, destaca a característica de permanência da escrita pelo registro, em oposição a efemeridade da fala e da sinalização. Outra diferença é a impossibilidade de a representação gráfica da escrita apresentar todos os recursos expressos pela língua oral falada e pela língua sinalizada. Ressalta que “o aspecto visual da escrita e da língua sinalizada é um ponto comum entre essas duas formas de expressão que apresenta repercussões no processo de ensino de

L2 para surdos, apesar de a escrita ser gráfica e o sinal ser manual e facial” (*id.,ib.*). Outro aspecto importante a ser considerado é a diferença entre o processo de aquisição da escrita por crianças que falam a língua correspondente à escrita e crianças surdas que não têm a representação oral-auditiva correspondente às letras, às sílabas, às palavras e aos textos escritos.

Svartholm (1994, *apud* QUADROS, 1997a), em seu estudo com crianças suecas surdas, menciona que a escrita com *erros* dos alunos surdos demonstram a capacidade da espécie humana para a linguagem e que esses problemas são atribuídos equivocadamente como peculiares à pessoa surda, mas apenas evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua. Sugere, ainda, que a criança deve ter contato com textos escritos desde a fase pré-escolar que a preparará para o ensino da segunda língua. Só após essa fase, a escrita terá fins escolares, baseada em estudos contrastivos entre L1 e L2 e estudos comparativos sobre o significado do texto.

Collier (1989), referido por Quadros (1997a), fez uma síntese de várias pesquisas sobre a aprendizagem de uma segunda língua. A autora observa que no processo de aquisição não se pode separar o desenvolvimento cognitivo e a proficiência na primeira língua, da questão idade. Alerta que o ensino escolar de segunda língua é mais eficiente para crianças entre oito e doze anos e que o processo completo de aquisição da primeira língua só é concluído na puberdade, compreendendo vários aspectos, como: (a) o domínio das regras morfológicas e sintáticas mais complexas; (b) a elaboração de atos de fala; (c) o domínio semântico; (d) a aquisição do vocabulário ampliado ao longo da vida.

Quadros (1997a:112), considerando os estudos sobre a aquisição da L2, especialmente o contexto da pessoa surda, observa que há questões internas (universais) e questões externas (variáveis) que determinam o processo.

As questões internas envolvem os universais lingüísticos e pode-se supor que toda aquisição de línguas seja regida por princípios universais, segundo a teoria de Chomsky (1986,1995), relacionados à concepção de *I-language*. O processo de aquisição da leitura e escritura do Português também envolve os universais. Estes princípios indicam que o ensino de línguas deve oferecer a oportunidade ao aluno de estar em contato com a língua para desenvolvê-la de forma natural, oferecendo um estímulo adequado, ou seja, *input*.

Questões Internas:

- . **capacidade para a linguagem:** baseada em pressupostos chomskyanos, parte da premissa de que qualquer língua, seja ela falada, sinalizada ou escrita, representa possíveis manifestações da linguagem;

- . **seqüência natural e período sensível:** os processos internos de aquisição de uma L1 e/ou de uma L2, independente da modalidade, apresentam uma seqüência natural própria da capacidade para a linguagem característica dos humanos, que permite identificar processos comuns de aquisição de qualquer língua; a criança, respeitando sua maturação orgânica e neurológica, apresenta períodos mais sensíveis para determinado tipo de aprendizagem, podendo construir hipóteses mediante o *input* e ativar representações mentais.

Além das questões internas mencionadas, o ensino de segunda língua exige uma atenção especial às questões externas, no caso de ensino para surdos. São variáveis que interferem no processo de aquisição, e neste caso, especialmente, no da escrita do Português, como veremos abaixo.

Questões externas:

- . **ambiente:** o ambiente do ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para o surdo, é artificial. Devido à privação auditiva, ele não pode ter contato natural com esta língua falada, embora pareça *imerso* nela. Portanto, o ambiente de aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pelo surdo, é artificial, o que caracteriza um processo de aquisição não-natural da língua.

- . **interação (input, output, feedback):** para que ocorra a interação entre o professor e os alunos surdos é necessário que ocorra um tipo de *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado, que permita ao aluno compreender, sem deixar de ser complexo o suficiente para desafiá-lo a avançar na compreensão e poder expressar-se na L2 (*output*), facilitando a intervenção do professor (*feedback*) para o aluno surdo, possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (*output*). Além do aspecto qualitativo do *input*, também é importante a quantidade em que ele é oferecido ao aluno para que ocorra a interação. Considerando-se que o *input* adequado ao surdo é essencialmente

visual, torna-se imprescindível ampliar o tempo e as várias formas de interagir com o Português escrito.

. **idade:** considera-se aqui que a idade maturacional, não necessariamente a cronológica (Quadros, 1997:115), implica o uso de procedimentos diferentes no processo de ensino de L2, atendendo aos interesses imediatos das crianças de forma mais natural possível.

. **interesse/motivação e prática social:** é necessário que o professor tenha a habilidade de tornar a aquisição o mais autêntica possível para criar a motivação que desperte o interesse das crianças que estão no processo de aquisição de L2. Todo o processo da aquisição da leitura e da escrita deve ser significativo para o aluno, isto é, deve apresentar significação social.

. **estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem:** conhecer os estilos e estratégias de cada aluno contribuirá para a qualidade da intervenção do professor. Para isto, o professor poderá realizar um levantamento das tendências e das preferências dos alunos, considerando-se o número reduzido das classes de crianças surdas.

. **fatores afetivos:** este é um fator que pode afetar muito o processo, pois além de as crianças ainda estarem formando sua auto-imagem e sentirem-se inibidas, acrescenta-se às crianças surdas outros fatores emocionais que podem dificultar ainda mais a aquisição da L2, como a pressão emocional da família em função da surdez ou resistências decorrentes de constantes fracassos e frustrações gerados por um ensino inadequado.

Silva (1998) menciona a escassez de pesquisas que têm por objetivo esclarecer as diferenças ocorridas na produção escrita de surdos. Esclarece que muitas apontam para as dificuldades encontradas pelos surdos na escrita, mas poucas analisam objetivamente essas dificuldades.

Relata em seu estudo algumas pesquisas, sintetizadas, na área da leitura-escrita do sujeito surdo.

Observando-se a importância de o surdo desenvolver uma língua efetiva, muitos estudiosos realizaram pesquisas, especialmente nos EUA, com o intuito de

mostrar que as LS eram, da mesma forma, sistemas altamente complexos e guardavam muita semelhança com as LO no que tange aos traços morfológicos, semânticos e sintáticos, embora as modalidades fossem muito diferentes. Os estudos de Supalla & Newport (1978), citados por Silva (1998), demonstraram que as línguas de sinais, especialmente a Língua Americana de Sinais (ASL), apresentavam uma organização formal nos mesmos níveis daqueles encontrados nas demais LO, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal e um nível gramatical, que especificaria como os sinais deveriam ser combinados para se chegar a estruturas maiores como as frases ou sentenças.

A exposição prematura à linguagem não é o que normalmente ocorre com crianças surdas. Por isso, pesquisadores têm investigado os efeitos da aquisição tardia nessa população. Recentemente, alguns grupos de pesquisa chegaram à conclusão de que indivíduos surdos que são expostos consistentemente à linguagem, muito cedo, superam, em testes de conhecimento e processamento de línguas de sinais, indivíduos surdos expostos à linguagem em idades mais avançadas.

As conclusões a que chegaram alguns pesquisadores que investigaram a aquisição da Língua Americana de Sinais – ASL – (MAYBERRY et al., 1993, 1991, 1989; NEWPORT, 1990; EMMOREY et al., 1995, 1992, 1990. *apud* MORFORD e MAYBERRY, 2000: 111-141), demonstraram que a exposição precoce à linguagem é essencial para o uso rápido, eficiente e correto da língua em produção e compreensão. Quando a exposição é tardia, mesmo que por poucos anos, apresentam-se deficiências neste processamento. Ressaltam que isto não impede aos aprendizes tardios o uso da ASL como sua primeira língua, mas mostram por que a exposição prematura é preferível. A aquisição da segunda língua não se compara à primeira em todos os aspectos, mas parece haver vantagens também na aprendizagem em idade precoce tanto quanto há para a primeira. Morford e Mayberry (2000) citam que pesquisadores como Krashen, Long e Scarcella (1979) relatam que, em pesquisas de aquisição de segunda língua com imigrantes ouvintes, de nacionalidades diferentes, embora os aprendizes mais velhos possam sobressair a aprendizes mais jovens após um curto período de tempo (até um ano), os mais novos eventualmente adquirem um nível mais alto de domínio em uma segunda língua que os com mais idade. Descobertas semelhantes fizeram Munro, Flege e Mackay (1996); Palkonski (1980); e Johnson e Newport (1989), citados por Morford e

Mayberry (2000). Esses autores de estudos sobre aprendizes de segunda língua demonstraram que o fato de a exposição ocorrer cedo pode influenciar não só a aquisição da primeira língua, mas também a da segunda língua. Johnson e Newport (1989) ressaltam, porém, que pode haver uma idade limiar para melhor aquisição de língua, depois da qual há a interferência de outros fatores, além da idade de exposição.

Comparando aprendizes de primeira e segunda língua e os efeitos da idade de aquisição, Mayberry (1993) e Mayberry e Lock (1998) demonstram que a exposição prematura à primeira língua facilita e, talvez, seja necessária para aprendizes tardios de uma segunda língua (*apud* MORFORD e MAYBERRY, 2000).

Enfim, os benefícios da exposição mais cedo em oposição à tardia têm sido demonstrados em pesquisas independentes e variadas, entre indivíduos de diferentes idades, para as línguas orais ou sinalizadas e para a aquisição de primeira ou segunda língua.

3.3 – RELAÇÕES ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS E A LEITURA DA LÍNGUA ORAL

Sabe-se que as crianças ouvintes são expostas à linguagem falada em casa desde o nascimento e isto constitui um banco de dados de onde provêm as teorias atuais para a aquisição da linguagem. Sabe-se, também, que a exposição à língua de sinais é uma exceção para crianças que nascem em famílias ouvintes, em que todos falam e ouvem. Entretanto, as pesquisas evidenciam a necessidade de se expor as crianças surdas a um ambiente lingüístico adequado, em que a exposição prematura à linguagem sinalizada resulta em um desenvolvimento muito diferenciado se comparado à exposição tardia.

Chamberlain, Morford e Mayberry (2000) demonstram, nos estudos relatados em *Language Acquisition by Eye*, que somente os estudos sobre a aquisição de língua de sinais de crianças surdas que a adquirem desde o nascimento, em ambientes lingüisticamente adequados, produzem dados comparáveis aos da língua falada em crianças ouvintes, nos quais as teorias da aquisição se baseiam.

Desde que a língua de sinais foi reconhecida cientificamente como língua natural, a partir dos estudos iniciais de William Stokoe (1960), em *Sign Language*

Structure (1960, *apud* SACKS, 1990), entende-se que as teorias lingüísticas devam contar com as línguas de sinais. Sacks (1990) relata que, numa conferência, em 1965, Klima e Bellugi (1979: 35) perguntaram a Chomsky de que modo este considerava as linguagens de sinais dos surdos, quando definiu a linguagem humana como *uma correspondência específica de sons significantes*. Ele disse que não via por que a parte sonora deveria ser crucial e reformulou sua definição para *uma correspondência de sinais significantes*. Também Vygotsky em seus textos originais (década de 20 e início dos anos 30), muito anteriores ao fato ocorrido com Chomsky a respeito da conceitualização da linguagem humana, já declarava que a linguagem não depende necessariamente do som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza (VYGOTSKY, 1991b: 33). Isto sugere a plasticidade da linguagem humana e a necessidade de se incluírem na Lingüística contemporânea os dados psicolingüísticos das línguas de sinais nas teorias de aquisição da linguagem.

Apesar do uso das línguas de sinais como primeira língua por crianças surdas, sabe-se muito pouco sobre *como* elas usam o conhecimento da linguagem sinalizada para aprenderem a ler. Predomina a visão teórica de que no desenvolvimento da leitura a falta de uma experiência com sons acoplados ao desenvolvimento de uma linguagem sinalizada se torna uma barreira intransponível para o desenvolvimento da leitura em crianças surdas, porque as teorias de leitura, mais do que as teorias de aquisição de linguagem, são derivadas da linguagem falada unicamente. Ao mesmo tempo em que há estudiosos que defendem a idéia de que a aquisição da linguagem possa se dar só por meio da visão, independente da audição e da fala, outros acreditam que uma linguagem sinalizada não pode servir de base para o aprendizado da leitura e da escrita.

O relato das pesquisas abaixo objetiva ampliar nossa compreensão de como a criança pode aprender a língua de sinais e a leitura-escritura da língua oral, por meio de um sistema de representação lingüística visual.

Chamberlain e Mayberry (2000: 221-256) destacam que uma das questões mais antigas, na história da educação de surdos, é *como* o conhecimento da linguagem de sinais afetará o aprendizado da linguagem oral. Historicamente, por pelo menos 200 anos, a educação de surdos na América do Norte permaneceu na controvérsia de qual seria a melhor conduta para se ensinar crianças surdas a ler e escrever e, assim, adquirir a linguagem da sociedade. O fluxo e refluxo da prática

educacional para a maioria dos estudiosos deste e do último século trouxe à voga primeiro um método que utilizava só sinal, depois outro só oralista, e então uma combinação de sinais e fala (bimodalidade), para finalmente retornar ao primeiro. Todo esse esforço, entretanto, redundou num resultado acadêmico medíocre em que os alunos surdos em média só lêem por volta da 4ª série, quando deixam a escola (ALLEN e SCHOEM, 1997; HOLT, TRASCLER e ALLEN, 1997 *apud* CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2000). Esse nível é semelhante ao que Pintner e outros autores encontraram no início do século passado, quando as habilidades de leitura de surdos foram inicialmente testadas (PINTNER, 1916, 1927; REAMER, 1921, *apud* CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2000).

Com o propósito de reexaminar a questão e especular a respeito da relação entre a habilidade em Língua Americana de Sinais (ASL) e a leitura, enfocando a habilidade de leitura de crianças surdas que usam a língua de sinais como primeira língua (L1), temos o propósito de mostrar que a sinalização têm prestado freqüentemente um papel importante no exame das habilidades de leitura em estudantes surdos.

Examinando a relação entre ASL e leitura em alguns estudos atuais que são caracterizados por medidores mais refinados do conhecimento da ASL, visando a sua aquisição e seu processamento, encontrou-se uma correlação positiva entre conhecimentos de ASL e habilidade de leitura. Apresenta-nos uma comparação destes estudos para se demonstrar a importância de tais descobertas.

Strong e Prinz (2000:131-141) em *Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?* relatam um estudo com alunos de uma faixa etária de 8 a 15 anos, filhos de pais surdos e ouvintes, em que mediram a variabilidade dos alunos em habilidade de ASL de várias formas. A inclusão de alunos com mães surdas assegurava que uma proporção de 38% dos alunos testados tinham habilidade em ASL desde o nascimento.

Mediram a habilidade de ASL com seis testes, duas tarefas de produção e quatro de compreensão. Um teste de produção e um de compreensão focalizavam uma estrutura particular de ASL – construções com classificadores – ao passo que os outros testes abrangiam múltiplas estruturas de ASL tanto em níveis de frases e narrativas, como em contar e compreender histórias, entender calendários e direções dadas em ASL para mapas. Estes pesquisadores usaram um teste padronizado para medir leitura, a Bateria de Testes de Woodcok Johnson, que

avalia a leitura em níveis de itens de vocabulário avulso, frases e parágrafos. Eles também incluíram três medidas de escrita projetadas para medir vocabulário, sintaxe e habilidades de narração.

A relação entre conhecimento de ASL, leitura e escrita foi definido computando as correlações e estatísticas das diferenças. Antes disto, todos os testes de ASL foram convertidos para uma nota e todos os testes de leitura e escrita para outra. A correlação entre a nota de ASL e a nota literária foi $r = .58$ para a mostra inteira. Quando as correlações eram derrubadas pela idade, elas permaneceram altas e significativas para alunos entre oito e 11 anos, mas não para aqueles entre 12 e 15. Strong e Prinz (1997) atribuíram o resultado à falta de variabilidades nas medidas de ASL para alunos mais velhos. Os testes de diferença mostraram que os alunos com mães surdas tiveram melhor desempenho que os de mães não-surdas, assim confirmando outros estudos e pesquisas anteriormente descritas.

Hoffmeister (2000:143-163), em *A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children*, relata a pesquisa em que mediu a variabilidade dos alunos no desenvolvimento da ASL de uma maneira similar à dos autores anteriores. Primeiro ele testou alunos que tinham de 8 a 16 anos; 14 dos alunos tinham pais surdos. A inclusão destes alunos, como no estudo anterior, forneceu um controle importante. Isto fez com que participassem da pesquisa alguns alunos que tinham adquirido ASL naturalmente, em casa, desde o nascimento. Esse projeto incluiu alunos de escolas diárias e de internatos porque ele tinha observado diferenças em ambientes de ASL destes dois tipos de escola.

Mediu habilidades de ASL com três testes de conhecimento de palavras: sinônimos, antônimos e plurais (quantificadores) em ASL. Também mediu o conhecimento de MCE (inglês codificado manualmente) testando reconhecimento de estruturas sintáticas bem complexas do inglês, dadas em MCE. A habilidade de leitura foi medida com o subteste de compreensão de leitura de Stanford. Quando ele removeu os efeitos da idade, computando uma correlação parcial, descobriu que o desempenho dos alunos na ASL foi positivamente correlacionado com suas notas. O desempenho deles em MCE foram também correlacionados com notas de leitura.

Hoffmeister realizou testes que mostraram que alunos com pais surdos desempenhavam melhor do que outros alunos em todos os medidores: compreensão de leitura, ASL e MCE. Suas descobertas, como as de Prinz e Strong, mostram que o nível dos alunos em desenvolvimento de ASL está relacionado com

sua base lingüística e com suas habilidades de leitura. Nestes dois estudos, foi demonstrado que o desempenho em medidas de ASL correlacionaram-se com desempenho de leitura e o desempenho dos alunos que adquiriram ASL de forma natural, desde o nascimento, em casa, foi mais alto que o dos alunos de quem a história lingüística era mais variável.

As pesquisas que Padden e Ramsey (2000:165-189) resumiram em *American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children* para medirem o desenvolvimento de ASL entre crianças surdas apresentaram similaridades e diferenças com relação a outros estudos feitos. Selecionaram fatores importantes que caracterizaram um *corpus* de alunos da escola média. Estes pesquisadores constataram, primeiro, que quatro fatores de fundo estavam associados com o desempenho nos subtestes de Stanford de compreensão de leitura. Ter pais surdos correlacionava positivamente com notas de leitura. Esta descoberta comprovava as descobertas dos estudos anteriores. Ter outra deficiência e uma descoberta tardia da perda de audição estavam negativamente correlacionados com notas de leitura. O quarto fator de fundo, que estava positivamente correlacionado com notas de leitura, era o tempo de permanência na escola. Essas descobertas são uma contrapartida importante para a língua sinalizada para pesquisas prévias com alunos surdos oralmente treinados. Fatores tais como grau de perda auditiva, tempo de detecção, apoio familiar e outras deficiências têm sido todos associados com o desenvolvimento da linguagem falada em alunos surdos (CONRAD, 1979, GEERS e MOOG, 1989, *apud* CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2000).

Padden e Ramsey mediram as habilidades em ASL testando alunos de quatro salas: duas de 4º ano (mais ou menos 9 anos) e duas de 7º (mais ou menos 11 anos); uma classe de cada ano era de internato escolar e a outra de escola diária. Eles mediram a habilidade de ASL com um grupo de cinco tarefas: ordem sentencial, concordância verbal, imitação de frases, datilologia em frases e sinais iniciais em frases. Mediram a habilidade de leitura com o subteste da Standford avaliando a compreensão de leitura. Por meio de uma série de correlações, eles descobriram que o desempenho em ASL estava positivamente correlacionado com notas de leitura. Entretanto, a falta de controle do fator idade dificulta avaliar se este fator influenciou o resultado dos testes realizados nesta pesquisa.

Mather e Thibeault (2000: 191), em *Theorizing About the Relation Between American Sign Language and Reading*, descrevem algumas das habilidades

complexas a que estão sujeitas as narrativas em ASL das histórias escritas. Essas habilidades incluem, entre outras, a habilidade para distinguir fala relatada de fala direta e quem está falando para quem a respeito do que aconteceu e quando. Claramente, a compreensão da história junta uma complexa trama de habilidades psicolinguísticas e cognitivas que se estende bem além da habilidade para decifrar a estrutura de sentenças individuais. O conhecimento de mundo, a experiência prévia, habilidades de raciocinar e agilidade lingüística, tudo se interrelaciona na compreensão da história. Mather e Thibeault demonstram a complexidade da compreensão de história e a produção de testes em sinais tanto quanto em testes escritos. Suas descrições detalhadas de como os professores traduziram histórias escritas em ASL e MCE (inglês sinalizado) para seus alunos surdos mostram como o sucesso ou a falha em fazer isso é condição para o conhecimento das relações entre narrativa e estrutura de sentenças transmitidas via estrutura gramatical espaço-visual em ASL. Uma compreensão melhor da estrutura de narrativa em ASL pode esclarecer potencialmente as dificuldades de leitura de algumas crianças surdas. Na verdade, algumas crianças surdas podem ter experiências limitadas com discurso além de um nível rudimentar em alguma linguagem, como consequência de poucas oportunidades para intercâmbios de discurso com adultos e iguais; uma incapacidade para compreender narrativas nas bases face a face pode contribuir significativamente para suas dificuldades de leitura.

Esses estudos descritos demonstram que o desenvolvimento de ASL está relacionado à habilidade de leitura em inglês de alunos surdos para os quais a linguagem de sinais é a primeira língua. As descobertas mostram repetidamente que o crescimento nas habilidades da ASL concorrem para o crescimento no desenvolvimento da leitura.

O fato de que estes estudos acessavam o conhecimento de estruturas de ASL, e não do inglês sinalizado, é muito importante. Como mostram estas pesquisas, todas as descobertas indicam que o desenvolvimento de ASL e leitura do inglês estão positivamente correlacionados.

O caso de uma criança surda de quem a primeira língua é a ASL e que está aprendendo a ler inglês configura uma forma de bilingüismo para o qual não há paralelos. Essas crianças surdas usam uma linguagem que não tem forma escrita¹⁹.

¹⁹ Admite-se que há, atualmente, pesquisas sobre possíveis sistemas de escrita para linguagem de sinais. Ver MILLER, 1994; CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001.

Mas o ponto aqui é que não há ortografia universalmente aceita usada em sala de aula ou em casa, análoga ao inglês escrito ou a qualquer outra língua oral. Este fato isolado não é único, há muitas línguas no mundo que não têm forma escrita. A situação é atípica porque, quando uma criança surda entra na escola, precisa aprender a ler e escrever uma língua que ela não pode ouvir e não sabe também.

Muitas crianças chegam à escola sem nenhuma habilidade de letramento em sua primeira língua e precisam aprender a ler e escrever em uma segunda língua. Exemplo, crianças inglesas em imersão francesa no Canadá e crianças que falam espanhol nos Estados Unidos. Tipicamente, entretanto, tanto as crianças de língua inglesa aprendendo a ler e escrever em francês como as de língua espanhola aprendendo a ler e escrever em inglês têm acesso auditivo à língua que tentam aprender a ler. Este não é o caso das crianças surdas. Uma segunda barreira para o aprendizado em geral, e aprendizado da leitura em particular, é que muitas crianças surdas freqüentemente não vêm para a escola com uma primeira língua fluente e completa com a qual ela aprenderia a segunda, como discutem Morford e Mayberry (2000:111-127). As circunstâncias singulares de aquisição de linguagem de sinais da maioria das crianças surdas de nascimento e de usuários não nativos adultos têm muitas conseqüências para o desenvolvimento da linguagem geral (MAYBERRY, 1994; MAYBERRY e EICHEN, 1991; *apud* CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2000).

Todos os estudos resumidos aqui acessaram habilidades em ASL. Isso foi essencial, não só porque nunca tinha sido feito antes, mas também porque o conhecimento e o uso da ASL tinham sido freqüentemente colocados como hipótese para impedir o desenvolvimento da leitura. Os estudos sintetizados aqui demonstraram claramente que esta hipótese é falsa e testaram as habilidades de leitura e a ASL de alunos surdos que representavam diversas faixas etárias, emprego de ASL, e presumidamente, níveis de leitura.

Chamberlain e Mayberry (2000) concluem que as pesquisas têm levado em conta que as habilidades da língua de sinais de alunos surdos encontram efeitos positivos em compreensão de leitura.

3.4- A ESTRUTURA SINTÁTICA DA FRASE E A ORDEM DOS CONSTITUINTES NA ESCRITA DAS CRIANÇAS SURDAS

Para melhor compreender organização sintática na escrita dos aprendizes surdos que estão em processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, teceremos algumas considerações a respeito dos estudos sobre a sintaxe e a estrutura sintática da frase portuguesa.

Apropriar-se de uma língua significa dominar a gramática daquela língua, entendida como a representação do conhecimento do usuário, incluindo o conhecimento de seus planos fonológico (querológico), morfológico, sintático e semântico-pragmático.

Denominamos sintaxe à nossa capacidade de exprimir a pensamento, juntando as palavras para formar frases, com significado. Este conhecimento lingüístico que diz respeito à estrutura das frases é revelado, em parte, pelos morfemas específicos que o compõe, dando-lhes significado, embora uma frase seja mais do que a soma dos significados dos morfemas. A Sintaxe toma a sentença como seu foco de análise e objeto de estudo. Um dos primeiros trabalhos a mostrar interesse pelos fenômenos sintáticos *Was ist Syntax?*, de Johnn Ries, data de 1894. Mas é a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure e de seus seguidores, no início do século XX, que a Sintaxe foi adquirindo o estatuto de disciplina autônoma.

Cada usuário competente de uma língua conhece as regras sintáticas da própria gramática que determinam como se devem combinar os morfemas e as palavras para exprimir determinado significado. Essas regras sintáticas, bem como as fonológicas, morfológicas e semântico-pragmáticas, fazem parte do conhecimento lingüístico do falante e determinam quais combinações são permitidas e quais não o são, resultando as primeiras em frases gramaticais e as últimas em frases agramaticais. Portanto, a gramaticalidade não é baseada no que aprendemos numa aula de gramática, mas nas regras que nós usamos como falantes desde que adquirimos nossa língua materna. Mesmo nunca tendo ouvido ou lido uma determinada frase antes, o nosso conhecimento sintático nos permite emitir um parecer correto sobre sua gramaticalidade, entendida como reconhecer a estrutura como pertencente a nossa língua. Essa capacidade reflete o conhecimento inconsciente que os falantes têm das regras sintáticas de suas gramáticas. As dificuldades surgem quando se trata da aquisição de uma segunda língua, cuja

gramática difere da sua primeira língua, ambas de diferentes modalidades. É o caso destes aprendizes surdos que dominam uma língua de sinais, que é falada numa modalidade espaço-visual e estão apropriando-se da escrita da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva.

Do grego *syntaxis* (ordem, disposição), o termo sintaxe tradicionalmente remete à parte da Gramática dedicada à descrição do modo como as palavras são combinadas para compor sentenças, sendo essa descrição organizada sob a forma de regras. As regras da sintaxe determinam a ordem dos constituintes possíveis numa frase.

Apesar de ser um tema já muito investigado na literatura, a ordem de palavras na sentença mantém-se ainda não suficientemente explicada. A maneira como a frase se estrutura em Língua Portuguesa e ordena seus constituintes pode ter enfoques diversos, conforme a abordagem deste fenômeno como um aspecto particular no âmbito da teoria adotada. Assim, há diferentes maneiras de tratar este fenômeno sintático na visão da gramática tradicional, na visão formalista e na visão funcionalista da Sintaxe.

A Gramática Tradicional diz que sujeito – verbo – complementos (SVO) é a ordem direta, natural e predominante dos elementos da frase em Português e nas outras línguas românicas. Ex:

Diadorim entregou o facão para Riobaldo.

Há casos de ordem inversa, que constituem recurso de estilo visando especialmente enfatizar um ou outro constituinte. Ex:

O Miguilim eu vi ontem.

Na festa vieram o Manuelzão e o Augusto Matraga.

Em *História e estrutura da Língua Portuguesa*, Mattoso Câmara (1985) estabelece dentro dos padrões frasais do Português a frase nominal e a frase verbal, que conservou o padrão frasal básico latino, como as demais línguas românicas. Este padrão consiste num nexos entre sujeito e predicado. O sujeito é um substantivo (nome ou pronome), serve de tema e é ponto de partida da comunicação frasal. O

predicado é um verbo ou um nome (substantivo ou adjetivo) que é a essência da comunicação. Desse modo, conforme o tipo de predicado seja verbo ou nome, será a frase verbal ou nominal.

A frase nominal portuguesa generalizou o padrão latino paralelo que consistia em estabelecer o nexos, além da entoação, o emprego do verbo *ser* intercalado entre o sujeito e o predicado: O homem é bom.

A frase verbal conservou o modelo latino do verbo prescindir do pronome sujeito da 1ª ou 2ª pessoa, concentrando a significação no verbo.

A frase verbal divide-se em padrões especiais, de acordo com o tipo do predicado: 1) predicado com verbo intransitivo; 2) predicado com verbo transitivo direto; 3) predicado com verbo transitivo indireto; 4) predicado com verbo em conjugação perifrástica verbo-pronominal

Conforme a variação no propósito de comunicação, a frase verbal e a frase nominal pode ser negativas, quando o propósito é assinalar a rejeição do que se anuncia. Caracteriza-se pela presença da partícula negativa não, antepondo-se ao verbo. Há construções em que podem aparecer os pronomes indefinidos negativos nada e ninguém, reforçando a intenção negativa, como uma segunda partícula depois do verbo: *Não quero nada. Não vi ninguém.* Devido a liberdade de colocação em Português, estas partículas podem anteceder o verbo como sujeitos, suprimindo a partícula não: *Nada sei. Ninguém chegou.*

A frase verbal e a frase nominal podem ser, ainda, interrogativas, quando a intenção apresentada ao interlocutor é de fazer uma pergunta, isto é, um pedido de informação em vez de uma asserção. Caracteriza-se pela marca fonológica da entoação ascendente, ou, outra possibilidade é a interrogação concentrar-se num determinado elemento constituinte da frase, que, nessa circunstância é expresso por um pronome interrogativo.

A ordenação dos constituintes na frase não existia em latim porque a colocação era livre, do ponto de vista gramatical, embora houvesse colocações mais usuais. Em Português, a colocação não se fixou rigidamente, mas se figura como um mecanismo sintático.

Na relação do sujeito com o verbo, como tema da informação contida no predicado, o sujeito abre naturalmente a frase, quando não há motivações particulares condicionando outra colocação. O padrão básico SVO, com anteposição do sujeito, resulta a distribuição de sujeito e objeto direto em volta de um verbo

transitivo: *O menino viu o lobo*. Há divergência no Latim e no Português quanto à posição do verbo. Enquanto em latim a preferência era do verbo como constituinte final, fechando a oração, em Português o verbo se situa naturalmente entre o seu sujeito e os nomes que são complementos verbais, sendo esta a colocação preferencial que as gramáticas chamam ordem direta (SVO). Embora esta seja a ordem preferencial, que chamamos ordem canônica, o Português pode desrespeitá-la, antepondo-se o verbo, segundo Mattoso Câmara (1985:252) valendo-se da ordem inversa por razões estilísticas.

O Formalismo, na visão gerativista chomskyana da análise lingüística, parte do princípio de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados na mente humana, preocupa-se em estudar as características internas à língua, tais como a natureza de seus constituintes e da relação entre eles, ou seja, do aspecto formal da língua. Essa corrente do pensamento lingüístico se dedica a questões relacionadas à estrutura lingüística, sem se voltar especialmente para as relações entre a língua e o contexto em que se insere. Para esta abordagem, a Sintaxe deve ser examinada como um objeto autônomo. Decorrente disto, toda a análise sob o ponto de vista formal será feita considerando-se e enfatizando-se a sentença. Sob a perspectiva gerativista, a ordem linear de itens lexicais em uma sentença obedece a uma competência do falante em organizar estruturalmente os constituintes básicos que se distribuem pela sentença. A competência é a gramática interiorizada do falante, enquanto o desempenho designa o uso concreto que o falante faz desse seu conhecimento internalizado. Essa teoria, a partir do Modelo de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), concebe as línguas humanas como sistemas constituídos por princípios universais – invariantes, que toda e qualquer língua apresentará – e parâmetros de variação, responsáveis por especificar propriedades variáveis de línguas particulares. Para descrever a estrutura dos constituintes básicos da sentença, organiza-os em categorias sintagmáticas (sintagmas), representados hierarquicamente numa representação arbórea ou entre colchetes.

Berlinck, Augusto e Scher (2001), ao analisar a ordem dos constituintes da frase, numa perspectiva formalista, levantam algumas questões pertinentes às características do Português do Brasil (PB). Segundo as autoras, observando-se o uso de estruturas frasais, nota-se que nem sempre a ordem SVO parece ser a preferida. Observam que estudos gerativistas e variacionistas, baseados em dados espontâneos do Português brasileiro, têm apontado que tanto o uso de sujeitos

nulos foneticamente, como a inversão da ordem sujeito-verbo, vem perdendo espaço, enquanto outras construções começam a se tornar freqüente em PB, como o uso do *sujeito duplo*, observados nos exemplos:

Diadorim, ela entregou o facão para Riobaldo.

O Miguilim eu vi ontem.

O Funcionalismo analisa a ordem segundo o modelo da Gramática Funcional, mostrando como esta se concretiza no estudo do componente sintático. O universo dessa análise é a língua em uso. Assume que são as condições e exigências do uso que moldam a estrutura. Esta existe para cumprir funções essencialmente comunicativas. Isso não nos impede de perceber como essa estrutura se compõe e como seus elementos estão organizados, hierarquicamente. Mas o objetivo do pesquisador não será tanto descrever essa organização interna, mas identificar de que modo realiza suas funções. A análise do fenômeno da ordem dos constituintes na frase, segundo essa perspectiva, mostra que muitas das variações que ocorrem no interior da sentença são motivadas por fatores de natureza discursiva/contextual.

Berlinck, Augusto e Scher (2001) assim concluem ao explicar os fatos sintáticos da língua que se refere ao fenômeno da ordem dos constituintes na sentença, numa abordagem funcionalista:

A posição dos constituintes na frase, depende, em grande parte, do tipo de informação que o elemento veicula – velha ou nova – ou do grau de proeminência que esse elemento tem em relação ao discurso – se ele é tópico ou foco, se ele é um elemento polar/central ou não-polar/periférico do ponto de vista da organização textual. (BERLINCK, AUGUSTO E SCHER, 2001:240)

Pezzati e Camacho (1997) apresentam uma interpretação funcional para a ordem de palavras no Português falado, demonstrando que as motivações pragmáticas para os padrões funcionais SVO e VSO, realmente em uso, os relacionam a uma possível mudança na classificação tipológica do Português do Brasil. Argumentam, com base em evidência empírica, que existem dois padrões em uso, ambos funcionalmente relevantes para o PB, com uma distribuição diferente para os diferentes tipos sentenciais. Exemplos de ordem VS(O):

Cabia um ovo de galinha.

Morreu um colosso de gente aqui em São Paulo.

Expirou o prazo.

Aqui dormem as crianças.

Os autores mencionados acima relatam outras estruturas especiais, comumente denominadas Construções de Tópico, observadas especialmente em Pontes (1987). Essa autora chama a atenção para um tipo de estrutura muito recorrente em PB, em que o SN anteposto ao verbo se comporta como um sujeito, provocando inclusive em alguns casos a concordância verbal. Observa que estas estruturas manifestam um constituinte com função de tópico ocupando a posição P1; o constituinte sujeito permanece em sua posição pós-verbal. Exemplos:

O meu carro furou o pneu.

P1 V S

O Carlos André cresceu o nariz.

O jasmim amarelou as pontas.

Essa torneira aí não sai água?

Pezzati e Camacho (*op. cit.*) afirmam que o Português tem sido considerado uma língua SVO. Essa ordem, predominante em orações com verbos transitivos, intransitivos e cópulas, é decorrente de um padrão primitivo P1VS(O), em que o constituinte Sujeito em função de Tópico passou a ser colocado na posição P1, própria para constituintes com função pragmática, como podemos observar nos exemplos, retirado do trabalho dos autores acima :

Mackenzie criou cursos técnicos de ...de grau superior. (D2-SP-62:84)

a::produção cresceu muito... (EF-SP-153:94)

a igreja é clara. (EF-SP-405:54)

O menino leu o livro.

Assim, os autores citados argumentam e defendem a idéia de que o PB conta com dois padrões funcionais para a ordenação dos constituintes que configuram os

esquemas simplificados P1VSO e P1SVO. Propõe que o Português se inclua na classe das línguas compatíveis com dois padrões funcionais, VSO e SVO. Reforçam a hipótese de que o Português se enquadrava, no passado, no padrão VSO, conforme comprova a existência de estruturas VS remanescentes.

O trabalho pioneiro de Greenberg (1963), citado por Pezzati e Camacho (1997), sugere uma tipologia sintática com base na ordem dos constituintes da sentença. Segundo o autor, ao examinar trinta línguas diferentes, formula uma tipologia com base relativa do sujeito (S), do verbo (V) e do objeto (O). Seleciona as possibilidades dominantes (VSO, SVO e SOV), a que se associam características sintáticas. Classifica o Português como língua SVO, tomando por referência a ordem do verbo (V) em relação ao sujeito (S) e ao objeto (O), implicando uma metodologia que leva em conta orações com verbos de dois argumentos. Ao verificar a tipologia das línguas, deixa na obscuridade as ordens em construções com um único argumento e não esclarece se as sequências SV e VS estariam implícitas nas três estruturas básicas depreendidas (VSO, SVO e SOV) .

Outros pesquisadores, como Pullum, Park e Ross (*apud* PEZZATI e CAMACHO, 1997), também não fazem referência aos verbos intransitivos e essa posição parece pressupor que verbos de um argumento têm o mesmo comportamento dos verbos de dois. Portanto, os estudos sobre a ordenação de constituintes do Português do Brasil (PB) têm-se concentrado, de modo geral, também nas estruturas de sentenças declarativas com verbos de dois argumentos. Segundo Pezzati e Camacho (1997), considera-se a sequência SVO a ordem não-marcada com base na frequência de uso, conforme é possível constatar em Pádua (1960), que aborda a ordem do Português arcaico; em Lopes (1981), que trata da inversão sujeito-predicado na percepção de sentenças; em Braga (1986) e em Bentivoglio & Braga (1988), que tomam por escopo a ordem OSV ou OV ao tratarem das construções de tópico. Pezzati e Camacho (*op. cit.*) considerando que a maioria das línguas tem diversas ordens alternativas com uma predominante, argumentam que, de uma perspectiva diacrônica, o PB se enquadra primitivamente num tipo VSO, como atesta a perenidade da construção VS, categórica em construções ergativas, apresentando, no entanto, uma forte tendência evolutiva para SVO.

Dessa forma, observamos que os estudos da sintaxe, com referência à ordem dos constituintes da frase, são controvertidos e variam o enfoque na abordagem tradicional, funcionalista ou formalista. Apesar de ser um tema já muito investigado

na literatura, a ordem das palavras na sentença mantém-se ainda não suficientemente explicada. Parece-nos que a razão disso reside no fato de que cada autor aborda este fenômeno como um aspecto particular no âmbito da teoria adotada. Em geral, os trabalhos sobre o assunto consideram que o PB tem uma orientação básica SVO, havendo outros casos de ordem que exigem maior atenção, justamente por se afastarem da ordem canônica. Neste estudo, consideramos que a ordem da frase no PB tem uma orientação básica SVO, dita ordem canônica, constituindo-se as demais como ordens não-canônicas. Consideramos ainda, de acordo com o enfoque da visão funcionalista, que co-existem diferentes ordens na sentença, apesar da ordem básica SVO, usadas em diferentes condições e para diferentes propósitos, com destaque especial para as construções de tópico-comentário (TC). Consideramos ainda, para efeito de análise que a oração complexa pode ser definida como uma oração que tem dentro de seus limites pelo menos uma outra oração (PERINI, 1996:124). Uma oração complexa pode ser identificada porque repete duas ou mais vezes a estrutura típica de uma oração.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos uma exposição detalhada de todos os procedimentos metodológicos aplicados à presente investigação. As seções estão organizadas de forma a retratar o desenvolvimento do estudo desde os primeiros contatos no início da pesquisa de campo, até a etapa de tratamento dos dados.

4.1 – AS CONDIÇÕES DA PESQUISA

Propomos verificar, nesta pesquisa, como crianças surdas²⁰ estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade. Pretendemos responder ao questionamento: como crianças usuárias da Língua de Sinais Brasileira (L1) estão apropriando-se da escrita da Língua Portuguesa (L2)? Para isso pretendemos focalizar o contexto escolar, as interações e o desempenho na língua portuguesa escrita de aprendizes surdos, buscando os dados regulares e os singulares manifestados pelos sujeitos envolvidos. Interessa-nos o produto como

²⁰ Os informantes são portadores de surdez neurossensorial bilateral, congênita ou adquirida antes de aquisição de língua oral, de acordo com os dados audiológicos, comprovados pelo exame audiométrico e pelo exame de BERA. BERA: trata-se das siglas de um teste audiométrico, cujo nome em inglês é: ‘Brainstem Evoked Response Audiometry’ – traduzido para o Português, como: Audiometria de Tronco Cerebral

A surdez neurossensorial está relacionada a problemas do ouvido interno, cóclea, labirinto ou nervo auditivo (que transmite as informações geradas no ouvido até o cérebro). A perda de audição neurossensorial resulta de dano no ouvido interno e nas fibras nervosas associadas. Tais lesões são usualmente permanentes, levando ao déficit sensorial e distorção dos sons, perturbando a discriminação auditiva mesmo daqueles sons ouvidos. O déficit neurossensorial pode ser congênito ou adquirido e as causas mais comuns são defeitos genéticos, infecções viróticas e bacterianas, uso de drogas ototóxicas e exposição contínua a ruídos de alta intensidade. (2003, Bibliomed, Inc.)

efeito do processo. Enfim, verificar o que este processo nos conta a respeito da aquisição de uma segunda língua, na modalidade escrita.

Neste estudo, como já se afirmou no cap. I (p. 9), objetivamos verificar como está ocorrendo a entrada na Língua Portuguesa escrita como segunda língua, de informantes que têm como primeira língua a Língua de Sinais Brasileira; avaliar os processos envolvidos na construção do sistema lingüístico em geral e na construção da escrita em particular; observar os sujeitos em situações de aprendizagem da escrita contextualizada, apresentando como suporte lingüístico a língua de sinais; analisar o produto deste processo, ou seja, as produções textuais, resultantes da elaboração escrita em variadas situações do cotidiano escolar.

Para isto fazemos um recorte, selecionando como informantes da pesquisa, no contexto escolar, alunos do Ensino Fundamental que estão em processo de letramento e que sinalizam melhor. Esta sondagem prévia para a seleção, num primeiro momento, realizamos com consulta à Coordenadora Educacional e com a orientação do instrutor de língua de sinais da instituição escolar, e, posteriormente, com a análise de gravações em vídeo e pareceres emitidos por uma lingüista, proficiente em Língua de Sinais Brasileira como língua materna. A partir daí, intensificamos as observações na sala de aula, registrando eventos e práticas de letramento, por meio de filmagens, complementando com anotações dos fatos que nos chamaram a atenção.

Também aplicamos questionários e entrevistas aos pais e professores, objetivando levantar os espaços e funções da escrita no contexto familiar e escolar. Procuramos saber *como* e *para* que usam a escrita, porque isto também tem interferência no processo de aquisição da criança surda.

O *corpus* está restrito às produções escritas, coletadas em sala de aula, realizando-se a pesquisa de campo e a coleta de dados com alunos do Ensino Fundamental (2^a, 3^a, 4^a séries) em uma instituição de educação, em Londrina-PR, e, posteriormente, numa segunda instituição, em Maringá-PR, para a organização dos dados de linguagem e análise da escritura dos aprendizes surdos.

A pesquisa de campo e a coleta de dados teve início no segundo semestre do ano de 1999 (sondagem), dando continuidade em 2000 e 2002, na primeira instituição escolar (ILES) e em 2001 e 2002, na segunda (ANPACIN); realizamos gravações em fitas de vídeo no contexto de sala de aula (vide nos anexos, transcrição de alguns episódios), questionários (vide anexos) aplicados a

professores e pais, entrevistas sem questões marcadas, mas com objetivo definido, produção textual para formação de banco de dados (vide anexos). Observando os dados coletados na primeira escola até o ano 2000, optamos pela ampliação desta coleta, prosseguindo a pesquisa de campo na segunda instituição. Após coleta do material, delimitamos o *corpus* a um grupo, composto por doze informantes selecionados, sendo seis, da primeira instituição e seis, da segunda.

Os informantes selecionados são crianças surdas pré-lingüísticas, na faixa etária de oito a onze anos, alunos do Ensino Fundamental, de heterogêneas classes sociais, com dinâmicas familiares diversas, com acesso à língua de sinais e à língua oral, na modalidade escrita.

Estabelecemos como critério fundamental para análise do desempenho destas crianças na escrita da Língua Portuguesa, que sejam usuárias da Língua de Sinais Brasileira. Na avaliação do uso da língua de sinais destes informantes, tomamos o cuidado de passar estas observações pelo crivo de uma lingüista que possui esta competência, com toda segurança. Para tanto, contamos com a participação de Ronice Müller de Quadros que analisa alguns episódios gravados em fita de vídeo e emite pareceres sobre os sujeitos investigados.

Em resumo, para analisar a produção escrita e o processo de entrada da criança surda no mundo da escrita, neste contexto educacional explicitado, empregamos os seguintes procedimentos:

- identificação do uso de Língua de Sinais Brasileira para seleção dos informantes e das formas de linguagem empregadas nas instituições escolares pesquisadas, observando a proposta do Projeto Político-Pedagógico de cada instituição e, principalmente, a análise de filmagens e os pareceres emitidos por lingüista proficiente em Língua de Sinais Brasileira;
- registro em vídeo e análise do percurso de apropriação da escritura da Língua Portuguesa (L2), mediada pela Língua de Sinais Brasileira (L1), no contexto escolar;
- questionários aplicados aos pais e educadores dos informantes aprendizes sobre as suas histórias de trabalho com a linguagem e a surdez, e, principalmente, sobre a função da língua de sinais e da escrita da Língua Portuguesa;
- gravação em vídeo de eventos e práticas de letramento, evidenciando os modos de interação neste contexto;

- observação e registro de como a interação lingüística se revela entre os sujeitos surdos e professores ouvintes, instrutores de língua de sinais, monitores surdos, intérprete e entre os próprios informantes;

Não objetivamos trabalhar somente com dados quantitativos, mas também com a perseverança de determinados aspectos que poderão apontar singularidades no processo de aquisição da linguagem dessas crianças.

Pretendemos mostrar, em linhas gerais, a importância de as crianças surdas estarem expostas à Língua de Sinais Brasileira, que lhes seja efetiva para base de desenvolvimento lingüístico e mediadora no processo de construção da escrita.

Ressaltamos que:

a) não há análise de compreensão de textos em L2 (Língua Portuguesa) porque a *leitura*, isto é, a compreensão, a decodificação, embora parta de texto em L2, é toda realizada em L1 (Língua de Sinais Brasileira). Portanto, o produto (redação) não tem como finalidade *testar* a compreensão da leitura, pois a *leitura* já está garantida através da língua de sinais.

b) emprega-se a mediação da L1 (língua de sinais) para a compreensão, decodificação, discussão e criação de textos na L2 (Língua Portuguesa escrita).

QUADRO 2

DADOS GERAIS DOS ALUNOS SURDOS

Informante	Sexo	Idade*na data da coleta/dados	Escolaridade*	Causa*	Nível Econômico**	Idade de Ingresso na Instituição*
FEL1	M	19/09/1991 (10 e 11 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a e 4 ^a séries)	Rubéola materna	Baixo	14/03/1993 1 ano e 6 meses
MAY2	M	21/07/1992 (9 e 10 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a e 4 ^a séries)	Rubéola materna	Médio	17/05/1994 1 ano e 10 meses
VI3	M	14/06/1991 (10 e 11 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a e 4 ^a séries)	Congênita Indeterminada	Médio	19/09/1992 1 ano e 3 meses
WAL4	M	13/03/1992 (9 e 10 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a e 4 ^a séries)	Prematuridade (incubadora)	Baixo	05/10/1995 3 anos e 7 meses
SUE5	F	27/04/1992 (9 e 10 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a e 4 ^a séries)	Congênita Indeterminada	Baixo	05/04/1995 2 anos e 11 meses
KAT6	F	16/05/1992 (9 e 10 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a e 4 ^a séries)	Rubéola materna	Suficiente	07/04/1994 1 ano e 11 meses
AMA7	F	21/08/1992 (10 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a série)	Consangüinidade (pais primos)	Suficiente	03/03/1994 1 ano e 7 meses
NAY8	F	06/09/1992 (10 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a série)	Rubéola materna	Suficiente	10/09/1993 1 ano
ANGEL9	F	04/07/1991 (11 anos)	Ens. Fundam. (3 ^a série)	Meningite	Médio	10/02/1994 2 anos e 7 meses

GUS10	M	07/12/1991 (11 anos)	Ens. Fundam. (3ª série)	Não identificada	Médio	27/05/1994 1 ano e 5 meses
MAU11	M	13/02/1992 (10 anos)	Ens. Fundam. (3ª série)	Não identificada	Suficiente	04/12/1995 3 anos e 2 meses
DOU12	M	09/07/1993 (9anos)	Ens. Fundam. (3ª série)	Meningite	Suficiente	26/07/1995 2 anos

* De acordo com dados retirados do arquivo da Instituição e fornecidos pela Coordenação Pedagógica.

** Renda Familiar: 2 a 3 salários - Nível Baixo

3 a 4 salários - Suficiente

5 a 10 salários - Médio

4.2 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE INFORMANTES

A seleção de sujeitos para a amostra coletada respeita três critérios: (a) ser surdo antes do domínio da fala; (b) ter idade entre 8 e 11 anos completos, na data da coleta de dados ; c) ser usuário da língua de sinais.

Para a identificação dos sujeitos que se enquadram nos critérios da pesquisa recorreremos primeiramente a uma entrevista com a Coordenadora Pedagógica dessa instituição, com a professora ouvinte e com a instrutora surda, depois aos registros da Secretária Escolar, ao Setor de Fonoaudiologia para o levantamento dos dados audiológicos, aos questionários aplicados aos pais para cruzamento de dados e, finalmente, à análise dos informantes em relação ao uso da Língua de Sinais Brasileira, através de episódios filmados em vídeo.

A pesquisa apresenta doze informantes surdos, selecionadas segundo os critérios mencionados acima e de acordo com o parecer abalizado de lingüista proficiente em língua de sinais, após levantamento prévio e filmagens investigando diversas classes do Ensino Fundamental, nas duas instituições de educação especial para surdos. O grupo selecionado cursa 2^a, 3^a, 4^a séries do Ensino Fundamental em Escola Especial para Educação de Surdos, pertencente à Rede Estadual de Educação.

Todos são filhos de pais ouvintes, embora este não seja critério para seleção.

A faixa etária dos alunos, no início do trabalho (2000 e 2001), era de 8 anos, alguns passando para 11 anos no final da coleta de dados (2002). A situação dos pais é heterogênea quanto à condição socioeconômica e ao nível de escolaridade.

A seguir, passamos a uma exposição sucinta relatando as características de cada sujeito, os pareceres indicando serem usuários da língua de sinais e os níveis socioeconômico e educacional das famílias. Antes, porém, convém ressaltar alguns pontos em comum a todas as crianças.

Todas elas dialogam em Língua de Sinais Brasileira e já é possível contar com a presença da instrutora (professora) surda, monitores e intérprete. Entretanto, cabe esclarecer que as crianças demonstram efetivo domínio de comunicação e desempenho em língua de sinais compatível com o nível de suas faixas etárias e que continuam ainda em processo de aperfeiçoamento dessa língua. Segundo o parecer de Quadros (comunicação verbal por meio de mensagem eletrônica, maio,

2001), referindo-se aos informantes da segunda instituição pesquisada: *este grupo é muito bom.*

Todos os informantes não apresentam, em geral, produções de fala no convívio em sala de aula, como se pode notar nas transcrições das gravações em vídeo, observando-se em raras ocasiões emissão lingüística oral de itens lexicais isolados, geralmente o nome da professora. Sempre se comunicam por meio de sinais e pela datilologia quando não há sinal específico para a palavra em LS ou quando têm dúvida sobre a forma de escrever. Nas ocasiões de produção escrita, às vezes, recorrem também à escrita na lousa do termo ou expressão que têm dúvida. Portanto, as interações em sala de aula se dão através dos sinais, predominantemente. Desta forma, a comunicação não é difícil, uma vez que as crianças interagem em sinais e a professora também; além disso, conta-se com a ajuda da instrutora e monitora de língua de sinais para a interação e a presença da intérprete, quando necessária. Segundo análise de Quadros “a professora produz os sinais com influência da estrutura do Português. Inclusive, isso pode ser percebido através da sua produção oral concomitante” (QUADROS, maio, 2001). “A instrutora e a monitora dominam língua de sinais.” (id.).

Para melhor compreensão apresentamos as especificidades de cada sujeito e os pareceres (comunicação verbal por meio de mensagem eletrônica em março-2000, 14-03-2001, 10-05-2001 e 26-05-2001) emitidos pela lingüista mencionada, após análise de fitas de vídeo com gravações de episódios. Referindo-se ao segundo grupo pesquisado, diz: “todos estes alunos apresentam proficiência na LS. Alguns são mais hábeis nos seus relatos, mas acontece com quaisquer pessoas.” (Quadros, maio, 2001)

FEL1: aluno surdo, com 9 anos e 5 meses no início da pesquisa. Apresenta surdez provocada por rubéola materna, no 2^o mês de gestação. Com seis meses foi detectada a sua surdez. Matriculado na instituição desde 14/03/93, com 1 ano e 10 meses de idade. É bastante comunicativo e solidário com os colegas, utiliza sinais; quase não emite sons e não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes no contexto escolar.

FEL1 é mais displicente, mas domina a LS. Estabelece o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção do olhar para marcar a concordância verbal e as relações gramaticais. Apresenta as expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o

estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. (QUADROS, 2001)

A mãe está com 32 anos e o pai com 35 anos, possuem o segundo grau, sendo que o pai exerce a profissão de pedreiro e a mãe cuida da casa. FEL1 tem um irmão e, segundo seus pais, já fizeram curso de língua de sinais na escola do filho, comunicando-se com ele em sinais e de todas as formas possíveis, inclusive escrita.

MAY2: aluno surdo, com 8 anos e 8 meses no início da pesquisa. A etiologia provável da surdez é a rubéola. Foi detectada a surdez com um ano de idade. Matriculado na escola desde 17/05/94, com 1 ano e 10 meses de idade. Não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes, comunicando-se somente através de sinais.

MAY2 estabelece o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção dos olhos para evidenciar a concordância verbal e as relações gramaticais. Utiliza expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. MAY2 é um contador de histórias. (QUADROS,2001)

O pai está na faixa dos 37 anos e a mãe 32 anos, têm nível superior incompleto, sendo que a mãe é do lar e o pai agricultor. Possui uma irmã ouvinte. Atualmente mora com os avós, até os pais voltarem do Japão. Os pais e familiares comunicam-se com ele por fala e gestos caseiros, pois não fizeram curso de língua de sinais.

VI3: aluno surdo, com 9 anos e 9 meses no início da pesquisa, apresenta surdez congênita, não identificada a causa. Seus pais têm dois filhos, ambos surdos. A surdez foi detectada aos 10 meses de idade. Matriculado na instituição desde 16/09/92, com 1 ano e 3 meses de idade. Comunica-se em sinais, até na interlocução com ouvintes.

VI3 estabelece o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção dos olhos para evidenciar a concordância verbal e as relações gramaticais. Utiliza expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos

referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Produz estruturas com tópico-comentário muito comum na LS. Utiliza classificadores. (QUADROS, 2001)

Os pais estão na faixa dos 35 anos, a mãe tem segundo grau completo e o pai, curso superior completo. Quanto à profissão, a mãe é do lar e o pai é professor do Ensino Médio, na mesma instituição em que estuda o filho. VI3 tem uma irmã mais nova que também é surda. Os pais dizem ter feito curso de língua de sinais na escola dos filhos e comunicam-se com eles nesta língua.

WAL4: aluno surdo, com 9 anos de idade no início da pesquisa, cuja provável causa da surdez seria a prematuridade, com longo período na incubadora, além de problemas de saúde logo que foi para casa. A criança apresenta também algumas seqüelas motoras leves. Por ser proveniente de família de baixo nível sócio-econômico, a família só comprovou sua surdez aos 2 anos de idade, no exame de BERA, embora já houvesse a suspeita por ele não aprender a falar. Matriculado na instituição em 05/10/95, com 3 anos e 7 meses de idade. Interage basicamente através de sinais, não tendo, praticamente, nenhum apoio na fala. As filmagens evidenciam mais insegurança no desempenho em relação aos outros informantes, embora Quadros tenha comprovado seu conhecimento e uso dos sinais, argumenta que, como todo usuário de uma língua, alguns apresentam mais desenvoltura e segurança para expressar-se que outros.

Seu pai tem 38 anos e 35 anos, a mãe; ambos possuem o primeiro grau, sendo ele tapeceiro e ela do lar. Já fizeram curso de língua de sinais e comunicam-se com o filho através de sinais e também da fala. Tem um irmão ouvinte.

WAL4 é um aluno que não consegue expor suas idéias com facilidade. Pelas poucas vezes que produziu comentários, não lhe foi dada muita atenção. Isso dificultou minha análise de sua produção. Mas me parece que o aluno domina a língua de sinais. (QUADROS, 2001)

SUE5: aluna surda, com 8 anos e 11 meses de idade no início da pesquisa. Apresenta surdez congênita, a causa não é identificada pela família. Foi detectada a surdez com 1 ano de idade. Matriculada na instituição em 05/04/95, com 2 anos e 11 meses de idade. Tende a fazer uso somente dos sinais, mesmo com interlocutores ouvintes. É muito rápida e expressiva na enunciação em sinais.

SUE5 domina a LS estabelecendo o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção dos olhos para evidenciar a concordância verbal e as relações gramaticais. Utiliza expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. (QUADROS, 2001)

Os pais estão na faixa dos 30 anos e possuem o 1º grau incompleto. Quanto à profissão, a mãe cuida da casa e o pai trabalha em um frigorífico. Tem duas irmãs ouvintes. Os pais comunicam-se com ela pela fala e em Língua de Sinais Brasileira, que aprenderam com ela.

KAT6: aluna surda, com 8 anos e 10 meses de idade no início da pesquisa. A causa da surdez, provavelmente, foi rubéola materna no período pré-natal. Detectada a surdez aos 10 meses de idade. Matriculada na escola em 07/04/94, com 1 ano e 11 meses de idade. Comunica-se basicamente em sinais, apresentando às vezes algumas emissões de fala com interlocutores ouvintes.

KAT6 procura produzir palavras do português concomitantemente com os seus sinais confundindo-se na estruturação da LS quando interage com a professora ouvinte. Quando está interagindo com a instrutora surda, sua produção em sinais apresenta um salto qualitativo. Ela estabelece relações gramaticais no espaço, bem como os referentes do seu discurso. Estabelece o olhar com o seu interlocutor e utiliza classificadores. (QUADROS, 2001)

Os pais estão na faixa dos 30 anos e possuem o segundo grau completo. Em relação à profissão, a mãe trabalha numa escola como Auxiliar de Serviços Gerais e o pai é gerente de uma empresa transportadora. A filha mora com a mãe, que já fez curso de língua de sinais. Utilizam-se de todos os meios para comunicar-se com a filha.

AMA7: Aluna surda, com 8 anos no início da pesquisa, atualmente com 9 anos e 10 meses, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Matriculada na instituição em 03/03/94, com 1 ano e 7 meses de idade. É extremamente comunicativa e interessada em LS e em LP (escrita). A causa da surdez, segundo entrevista com a mãe, é desconhecida, mas os pais são primos de primeiro grau. Às vezes, articula algumas palavras com a professora ouvinte.

Começa a estória com uma preocupação com a fala, mas aos poucos começa a se soltar evidenciando o seu domínio da língua de sinais. A aluna apresenta as expressões faciais gramaticais e utiliza o estabelecimento do olhar com seus interlocutores de forma adequada. Utiliza a direção do olhar para o estabelecimento da concordância verbal. A aluna utiliza o espaço para estabelecer as relações gramaticais. A aluna estabelece os referentes no espaço e utiliza os pontos estabelecidos para retomar tais referentes ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores.(QUADROS, 2000)

NAY8: Aluna surda, com 8 anos no início da pesquisa, completando 9 anos e 9 meses no final da coleta dos dados. Cursa atualmente a 3ª série do Ensino Fundamental. Freqüenta a mesma instituição de educação de surdos desde 10/09/93, com 1 ano de idade. Apresenta como causa da surdez a rubéola materna na gravidez.

Apresenta as expressões faciais gramaticais e utiliza o estabelecimento do olhar com seus interlocutores de forma adequada. Utiliza a direção do olhar para o estabelecimento da concordância verbal. A aluna utiliza o espaço para estabelecer as relações gramaticais. A aluna estabelece os referentes no espaço e utiliza os pontos estabelecidos para retomar tais referentes ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores.(QUADROS, 2000)

ANGEL9: Aluna surda, com 9 anos no início da pesquisa, atualmente com 10 anos e 10 meses, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Matriculada na mesma instituição de educação de surdos desde 10/02/94, aos 2 anos e 7 meses de idade. É muito tímida e reservada, embora seja interessada. Não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes. A surdez foi causada por meningite. Não articula nenhum som.

Utiliza parcialmente o espaço para o estabelecimento de relações gramaticais. Nem sempre as relações ficam claras, pois o estabelecimento de referentes não é feito de forma clara e consistente. A aluna utiliza classificadores.
Nas intervenções espontâneas iniciais pode-se perceber que as crianças dominam a língua de sinais... (QUADROS, 2000).

GUS10: Aluno com 8 anos no início da pesquisa, atualmente com 8 anos e 6 meses, cursa a 3ª série do Ensino Fundamental. Está matriculado nesta instituição

de educação de surdo desde 27/05/94, com 1 ano e 5 meses de idade. Os pais não sabem qual foi a causa da surdez.

Parece dominar a língua de sinais, mas não há dados suficientes para uma análise.

Nas intervenções espontâneas iniciais pode-se perceber que as crianças dominam a língua de sinais... (QUADROS, 2000).

MAU11: Aluno surdo, com 8 anos e 1 mês no início da pesquisa, completando 9 anos e 6 meses no final. Cursa atualmente a 3ª série do Ensino Fundamental, onde está matriculado desde 04/12/95, aos 3 anos e 2 meses de idade. Faz uso da oralidade com bastante frequência com os ouvintes. Utiliza da língua de sinais com colegas surdos. É muito interessado e exerce liderança sobre os demais. Os pais desconhecem a causa da surdez.

Faz uso devido do espaço para estabelecer relações gramaticais. O aluno estabelece os referentes no espaço e utiliza os pontos estabelecidos para retomar tais referentes ao longo do discurso de forma consistente. O aluno utilizou alguns classificadores. Não foi possível verificar o uso de expressões faciais. (QUADROS, 2000)

DOU12: Aluno surdo, com 8 anos e 11 meses no final da pesquisa, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Está matriculado na instituição de educação de surdos desde 26/07/95, aos 2 anos de idade. Ficou surdo com 1 ano e 4 meses, causada por meningite.

Parece dominar a língua de sinais, mas não há dados suficientes para uma análise.

Nas intervenções espontâneas iniciais pode-se perceber que as crianças dominam a língua de sinais... (QUADROS, 2000).

4.3 – INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Para coletar e formar um banco de dados da linguagem de informantes surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira (L1), com a finalidade de observar o desempenho em Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita, lançamos mão dos seguintes instrumentos:

- entrevista com a coordenação pedagógica ;
- projeto político-pedagógico da instituição ;
- projeto de ensino das turmas (2^a, 3^a e 4^a séries) ;
- observações e anotações em sala de aula;
- entrevista com a professora das turmas pesquisadas;
- questionários aos pais dos informantes selecionados (surdos pré-lingüísticos);
- filmagens de episódios coletados em vídeo (40 horas de gravação, distribuídas em 20 fitas de vídeo, com duas horas cada uma);
- coleta das produções de textos espontâneos em sala de aula ;
- textos produzidos na sala de informática ;
- Transcrição dos dados.

No primeiro momento da pesquisa, fizemos uma sondagem na primeira escola (A), no segundo semestre de 1999, assistindo, observando e fazendo anotações em várias turmas do Ensino Fundamental e Médio, para conhecer o contexto de ensino e realizar um recorte para o estudo. Assim, delimitamos a pesquisa à turmas do Ciclo Básico de Alfabetização. A partir daí (2000), começamos a registrar os eventos e episódios de letramento gravados em vídeo em turmas do Ciclo Básico de Alfabetização. No início do ano de 2001, ampliamos a coleta de dados, iniciando a pesquisa na segunda instituição (escola B), utilizando-se dos mesmos instrumentos. Registramos a linguagem espontânea da criança em sinais e na escrita por meio de gravações em vídeo, com a finalidade de selecionar os informantes, verificando se estas crianças são usuárias da Língua de Sinais Brasileira, concretizando o pré-requisito fundamental para a pesquisa. Estas interlocuções gravadas em vídeo são analisadas por lingüista proficiente em língua de sinais e emitidos os pareceres a este respeito, identificando assim os sujeitos que poderiam fazer parte do *corpus* da pesquisa.

Aplicamos questionários aos pais e realizamos entrevistas com questões abertas e objetivos definidos com os professores e coordenadores pedagógicos, nas duas escolas destes informantes. Posteriormente, passamos a utilizar a estratégia de gravação em vídeo dos episódios de letramento observados, em situações do cotidiano escolar ou em atividades extraclasse. A construção da escrita da língua na sala de aula fluía por meio do diálogo dos informantes, da professora da sala de aula ou da informática, da instrutora de LS, da monitora ou da intérprete, conforme o tipo de atividade. Complementamos a observação consultando o projeto político-pedagógico da instituição e fazendo anotações dos episódios filmados.

Como já mencionamos, iniciamos a pesquisa na primeira instituição com uma sondagem, no segundo bimestre de 1999, e após seleção dos alunos, continuamos nos anos 2000 e 2002; posteriormente, ampliamos a pesquisa de campo na segunda instituição, nos anos 2001 e 2002. Por se tratar de crianças surdas, usuárias de uma língua espaço-visual, todas as observações dos informantes são registradas em fitas de vídeo pela pesquisadora ou pela intérprete de língua de sinais, contando, na maioria das vezes, com a presença da intérprete da Língua de Sinais Brasileira ou da instrutora, habituadas a interagirem com crianças de pouca idade e já conhecidas delas. Após a gravação e anotações de todos os episódios, passamos à transcrição. Estes episódios transcritos, junto com a produção textual coletada, têm a finalidade de compor um banco de dados, comprovando o uso das línguas empregadas por estes informantes, e, posteriormente, utilizadas para o processamento e análise.

Organizamos o cronograma de pesquisa conforme os eventos aconteciam, delineando-se, após cada episódio filmado, e a combinação prévia de outras datas com a professora da classe ou da informática, com a instrutora e monitora de língua de sinais ou com a intérprete. As entrevistas são marcadas, aproveitando-se os horários de folga e outros tempos livres dos entrevistados.

Nos dias e horários marcados para as filmagens, após a sala estar preparada, com as cadeiras devidamente posicionadas, a filmadora ligada e colocada na posição e intérprete e pesquisadora a postos, a professora inicia as atividades diárias com os alunos. Em duas ocasiões, as filmagens foram interrompidas a pedido da professora, por haver resistência de um aluno diante da sua dificuldade com a aprendizagem da escrita da língua portuguesa e ao seu registro em vídeo. Nestes momentos, a professora interrompia a aula e conversava em língua de sinais com este aluno, argumentando sobre a importância do domínio da escrita da Língua Portuguesa. Concluída a filmagem, a pesquisadora fazia anotações sobre as ocorrências no desenvolvimento do evento, a participação dos informantes, as escritas no quadro ou nos cadernos, enfim, as observações sobre o transcurso do episódio.

No final da pesquisa de campo, optamos por utilizar somente os dados (produções de texto) coletados em 2002 na primeira instituição (A), porque as produções eram compatíveis com a série escolar e a idade dos informantes da segunda escola (B) pesquisada.

4.4 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Para a transcrição das filmagens dos episódios de letramento com os informantes desta pesquisa, empregamos as convenções já utilizadas em outros estudos (FELIPE,1992; FERREIRA-BRITO,1995), com adaptações pertinentes ao objetivo deste trabalho.

A transcrição dos dados coletados é feita levando em consideração todas as manifestações de linguagem dos informantes – Língua Portuguesa, Língua de Sinais Brasileira – e, também, explicações e descrições sobre o modo de realização da linguagem, circunstâncias complementares e reações dos participantes das interlocuções. Segundo as definições dadas por Santos Filha (1998: 10-11), entendem-se os sentidos para os termos referidos aqui, com algumas complementações:

- . Linguagem, em seu sentido amplo, conforme Lyons (1987), engloba todo e qualquer sistema de comunicação, natural ou artificial, humano ou não, incluindo as línguas, que constituem o sentido mais restrito do termo. A expressão língua(gem) é empregada no texto quando podem designar indistintamente linguagem e língua.
- . Língua, sistema abstrato de regras gramaticais que pode se manifestar através das modalidades oral ou escrita (Português, Inglês, Chinês, por exemplo) ou, ainda, da sinalizada (Língua de Sinais Brasileira, Língua Americana de Sinais, Língua de Sinais Urubu-Kaapor, entre outras).
- . Língua de Sinais, língua de modalidade espaço-visual, própria da comunidade surda, isto é, emitida através de sinais manuais e traços não-manuais, como a expressão facial e corporal, a direção do olhar (QUADROS,1999:203), e possui estrutura gramatical própria e autônoma em relação à língua oral.

Cabe observar que os classificadores (CL) em Língua de Sinais Brasileira, segundo Ferreira-Brito, são elementos da estrutura lingüística das línguas de sinais, cujas configurações de mãos (CMs) são consideradas morfemas “usadas como afixos classificadores que se juntam ao verbo para representar características das

entidades às quais o nome que substituem se refere” (FERREIRA-BRITO, 1995:102). Podem ter a função de descrever o referente do nome (adjetivos), substituir o referente do nome (pronomes) ou localizar os referentes (locativos), representar forma e tamanho dos referentes.

4.4.1 – SISTEMA DE NOTAÇÃO SIMPLIFICADO

Por não ser o presente estudo sobre línguas de sinais e/ou seu sistema de notação, alguns detalhes são simplificados para agilizar a transcrição. Foi o caso dos pronomes pessoais (eu, você, ele/ela etc.) em Português, em vez dos correspondentes em língua de sinais (p1, p2, p3 etc.), a exemplo de transcrições encontradas em Felipe (1992) e Ferreira Brito (1995).

Referindo-se aos substantivos e adjetivos, Quadros (comunicação verbal, por meio de mensagem eletrônica em 02-01-2002) observa que *a indicação de gênero se dá quando realmente relevante no discurso*. Dessa forma, a lingüista diz *os sinais HOMEM e MULHER, enquanto sinais e não enquanto flexão, são usados para esclarecer o gênero quando isto se faz necessário*. Portanto, aos substantivos e adjetivos são pospostos os itens lexicais HOMEM e MULHER, respectivamente, somente quando necessário para o contexto discursivo. Mas, em geral, tanto os nomes e os adjetivos, como os advérbios, intensificadores e pronomes apresentam a flexão e a concordância inferidas pelo contexto.

observa que

no caso de número, podemos observar marcas (talvez possam ser consideradas flexões) que são, de certa forma, afixadas ao sinal. Aqui temos a repetição de movimento, tensão, o uso de classificadores associados ao movimento que não são sinais e estão indicando pluralidade. No caso de marcação dual, trial e, em alguns casos, até quádrupla, temos a incorporação do numeral.(QUADROS, 2002)

Os itens padronizados da Língua de Sinais Brasileira são representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Quando é necessário

mais de um item da LP para representar um item da Língua de Sinais Brasileiras ou palavras compostas, estes são escritos ligados por hífen. Exemplo:

COMER-MAÇÃ (comer maçã);
COMER-MEIO-DIA (almoçar).

Quando não há em Língua de Sinais Brasileira um sinal padronizado para um conceito já codificado em Língua Portuguesa, por empréstimo, esse item lexical é expresso pelas letras maiúsculas do alfabeto da LP separadas por hífen. Também é empregada a mesma notação quando a professora ou os informantes querem confirmar ou tirar dúvidas sobre algum sinal ou indicar a escrita de alguma palavra em LP. Observamos que o alfabeto datilológico não faz parte da estrutura da Língua de Sinais Brasileira, é um recurso tomado emprestado da língua oral-auditiva.

Exemplo:

C-L-A-R-I-C-E (Clarice);

Fernandes (2002:42) observa que, geralmente, por razões sócio-culturais, palavras que não possuem sinal próprio são expressas pela datilologia (alfabeto manual). Esclarece, no entanto, que este recurso aparece em línguas de sinais por influência da língua oral-auditiva em contato permanente, mas não é um traço gramatical das línguas de sinais.

Quando há uma fala da LP ou vocalização coarticulada com a LS, este som foi representado pela transcrição em *itálico* acima do item da Língua de Sinais Brasileira. Exemplo:

Olhe para mim
OLHAR MIM

Os classificadores serão representados pelas letras CL, em caixa alta, seguidos de dois pontos e a configuração de mão. Exemplo:

ANDAR-PARA-LÁ PARA-CÁ CL:V

Tal sistema de notações simplificado foi submetido à apreciação da lingüista Quadros (2001) e complementado, posteriormente, conforme sugestão da mesma, no que se refere aos traços lingüísticos não-manuais, ou seja, expressões faciais e/ou expressões corporais que se coarticulam com os itens lexicais na gramática da Língua de Sinais Brasileira. Estes traços são representados por uma linha acima do item ou da frase, completada por um símbolo no final do traço.

Exemplos: _____ ? (interrogativa)
 _____ ! (exclamativa)
 _____ ?! (interrogativa e exclamativa)
 _____ n (negativa)
 _____ af (afirmativa)
 _____ t (topicalização)

Nas construções lingüísticas do tipo tópico-comentário, Quadros (1999: 204-205) observa que a topicalização é o processo mais comum para explicar as sentenças que se apresentam na ordem OSV (objeto-sujeito-verbo), tanto na Língua Americana de Sinais (ASL), como na Língua de Sinais Brasileira. O traço não-manual mais comum para expressar a topicalização, em ambas as línguas, é a expressão facial em que há elevação das sobrancelhas realizada simultaneamente com o(s) elemento(s) topicalizado(s). A lingüista ressalta que há outros tipos de topicalização que foram listados por Aarons (1994) para a ASL e outros, registrados no quarto capítulo de sua tese. Outra distinção importante, mencionada por ela, a respeito da topicalização é que construções que parecem ser idênticas, na verdade não o são, estando a diferença identificada pelo traço não-manual, ou seja, a expressão facial que marca o elemento topicalizado. Como se observa nas construções abaixo, o sinal FUTEBOL é topicalizado apenas no segundo exemplo em oposição ao primeiro, como se vê neste exemplo citado no mesmo trabalho :

FUTEBOL JOHN GOSTAR
 _____ t _____ n
 FUTEBOL , JOHN GOSTAR

As explicações e esclarecimentos quanto ao significado ou modo de realização dos enunciados, bem como atitudes dos enunciadores são indicados entre parênteses; e as produções escritas são registradas em negrito, podendo

aparecer em letra maiúscula ou minúscula, respeitando a forma de grafar escolhida pelos participantes.

A indicação dos interlocutores é realizada pela convenção empregada para designar cada informante, composta de letras e de um número (Ex: AMA7); a instrutora de LS, a monitora de LS e a professora e a intérprete são indicadas pelas letras I, M, P, respectivamente.

Sintetizando, para transcrever os enunciados dos episódios filmados nesta pesquisa, empregam-se os seguintes critérios:

1. A TRANSCRIÇÃO DE CADA EPISÓDIO DEVE CONTER:

- Data e contexto do episódio;
- Inicial do nome de quem fala ou escreve;
- Numerar os turnos de fala;

2. NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS FITAS:

LÍNGUA PORTUGUESA (FALAS e VOCALIZAÇÕES): registro em letra comum itálico acima do item sinalizado coarticulado;

LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: em negrito, maiúscula ou minúscula, respeitando a forma de grafar escolhida pela criança ou professora;

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA (SINAIS PADRONIZADOS): caixa alta ;

DATILOGRAFIA: caixa alta, com letras separadas por hífen (ex: C-A-I-X-A);

CLASSIFICADORES (CL): com letras maiúsculas em caixa alta, seguido de dois pontos e a configuração de mão.

MARCAS NÃO-MANUAIS DE NEGAÇÃO, AFIRMAÇÃO, INTERROGAÇÃO E TOPICALIZAÇÃO: _____n, _____af, _____?, _____!, _____t, marcadas acima do sinal ou expressão marcada.

EXPLICAÇÕES: explicação do modo de realização dos enunciados e descrição de ações. (entre parênteses);

PERÍODOS DE SILÊNCIO, PALAVRAS, SINAIS OU GESTOS NÃO COMPREENDIDOS: (...)

PAUSA: entre colchetes [PAUSA]

CAPÍTULO V

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo aborda, primeiramente, o desempenho das crianças surdas em Língua de Sinais Brasileira (5.1), procurando demonstrar alguns aspectos característicos desta língua em uso. Em seguida, apresenta a descrição, análise e tratamento dos dados da produção textual das crianças surdas, para verificar o desempenho na escrita da Língua Portuguesa (5.2) e, mediante os resultados dos dados, concluir sobre esse processo de apropriação, na amostra pesquisada.

5.1- SOBRE O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS SURDAS EM RELAÇÃO AO USO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Esta pesquisa apresenta como pressuposto que as crianças que estão no processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, são usuárias da Língua de Sinais Brasileira. Por isso, um dos aspectos contemplados neste capítulo diz respeito ao desempenho dos sujeitos em Língua de Sinais Brasileira. As duas escolas investigadas oferecem aula específica para o desenvolvimento da L1, com professora surda. Para a seleção dos informantes, os alunos foram avaliados nesta língua por uma lingüista que domina Língua de Sinais Brasileira como língua materna. A análise realizada por meio de fitas de vídeo de episódios de letramento, resultou em pareceres de que são usuários desta língua, alguns com mais, outros com menos desembaraço, como é comum a quaisquer falantes (como se pode verificar no capítulo IV).

A seguir, apontamos mais detalhes sobre as produções dos alunos em Língua de Sinais Brasileira. As características apontadas dizem respeito ao uso da língua no

dia-a-dia escolar, observadas na transcrição de episódios filmados em sala de aula, junto com a professora de Português ou com a instrutora de Língua de Sinais que os acompanham (vide anexos - Transcrições). A linguagem coloquial foi o estilo predominante entre eles, podendo, dessa forma, nos fornecer mais dados sobre a sua situação enquanto *falantes reais*, que se utilizam da língua como *evento comunicativo*.

Como o presente trabalho se centra, preferencialmente, na análise da produção escrita, não é nosso objetivo fazer um estudo minucioso da produção dos alunos em língua de sinais, mas fornecer o essencial para que se possa compreender melhor algumas características encontradas nas produções investigadas.

Uma língua é considerada língua materna quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação. A Língua de Sinais Brasileira não foge a esta regra. É a língua utilizada pela comunidade surda adulta, sendo adquirida naturalmente pelo surdo através do contato deste com a comunidade. Pode ser naturalmente adquirida como língua materna, pelas crianças surdas, pela simples exposição à comunidade lingüística, ao contrário do que é feito no ensino sistemático das línguas orais.

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua. Assim, há a língua de Sinais inglesa, a americana, a francesa, bem como a brasileira. Segundo Fernandes

O que caracteriza a distinção entre as línguas é a diferença existente entre os sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. É da estrutura específica de cada língua em seus quatro planos, acima citados, que resulta a falta de inteligibilidade entre indivíduos de diferentes línguas. (FERNANDES, 2002:39)

Quadros (1997), cita Karnopp (1994) que, baseada em pesquisas realizadas em vários países sobre o estatuto lingüístico das línguas de sinais, apresentou quatro concepções inadequadas em relação a essas línguas, às quais Quadros acrescenta outras duas. São elas:

- (1) a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação, sendo incapaz de expressar conceitos abstratos;
- (2) a língua de sinais seria universal e única em todo o mundo, sendo utilizada por todos os surdos;
- (3) haveria uma falha na estrutura gramatical da língua de sinais, sendo essa um *pidgin* sem estrutura própria, inferior às línguas orais;
- (4) seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;
- (5) são derivadas da comunicação gestual espontânea dos ouvintes;
- (6) por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito, não se constituindo um sistema lingüístico com representação hemisférica.

Todas essas concepções vêm sendo desmistificadas pelas diversas pesquisas sobre línguas de sinais em vários países.

A estrutura da Língua de Sinais Brasileira é constituída a partir de parâmetros que se combinam, principalmente com base na simultaneidade. Esses parâmetros são, conforme Ferreira-Brito (1995):

- *Configuração das mãos* (CM), que seriam as diversas formas que uma ou as duas mãos tomam na realização do sinal;
- *Movimento* (M), que, segundo Klima e Bellugi (1979), é um parâmetro tão complexo que pode envolver uma grande quantidade de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, movimentos direcionais no espaço e até conjuntos de movimentos no mesmo sinal;
- *Ponto de articulação* (PA), que seria o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados.

Estes parâmetros seriam os componentes do plano querológico da Língua de Sinais Brasileira, conforme definidos por Stokoe (1960, *apud* Fernandes, 2002), sendo que nessa língua, a *fonologia* seria representada pela *querologia* (*segmental e supra-segmental*) , sendo os *queremas* os correspondentes aos *fonemas* das línguas orais. A mesma autora destaca que, quanto à fonologia (querologia) supra-segmental

cabe assinalar que sinais, em seu uso, apresentam os traços entonacionais ditados pelo autor, através da forma pela qual o falante compõe, estilisticamente, o seu sinal (de forma rigorosa ou suave, lenta ou rápida, fazendo-se acompanhar pela expressão corporal, como um todo).(FERNANDES, 2002:41)

Fernandes (2002) afirma que Battison e al. (1973, em Wilbur, 1979) acrescentam à descrição dos queremas a característica da orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s), completando o quadro querológico das línguas de sinais.

Quanto a orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s), Ferreira-Brito (1995) acrescenta que esta poderia ser um quarto parâmetro fundamental, mas que ainda continua sendo motivo de muita polêmica. Por esta razão, ela o define entre os parâmetros secundários, que seriam:

- Disposição das mãos: o sinal pode ser feito apenas pela mão dominante ou pelas duas, sendo que nessa última combinação, ambas poderiam formar o sinal ou apenas a mão dominante, servindo a outra como ponto de articulação da primeira;
- Orientação das mãos: a direção da palma da mão durante a realização do sinal, podendo haver mudança dessa orientação durante o movimento;
- Região de contato: seria a parte da mão que entra em contato com o corpo, podendo ser através de um toque, um risco, um deslizamento ou outros.

Os componentes não-manuais, como a expressão facial e o movimento do corpo são elementos muito importantes, sendo que Ferreira-Brito diz que há a possibilidade de que esses sejam outros parâmetros, dada a sua importância para diferenciar significados.

Os dados apresentados a seguir se referem a aspectos mais usuais no cotidiano dos alunos, relacionados às produções escritas dos sujeitos analisados e, nesse sentido, não contemplam todos os aspectos de Língua de Sinais Brasileira. Para a transcrição de Língua de Sinais Brasileira para o Português foram utilizadas normas conforme o sistema de transcrição simplificado, explicitado no capítulo IV, item 4.4.1.

Ordenação dos constituintes nas frases dos textos

Na maioria das vezes é bastante diferente do Português. Às vezes produzem frases numa estrutura correspondente à ordem canônica SVO. Acontece muito freqüentemente a ordenação dos constituintes obedecer a uma hierarquia semântica, onde prevalecem os conteúdos de maior significação e importância para o enunciador no momento da comunicação. Aquilo sobre o que se quer falar aparece em primeiro plano, constituindo construções de *Tópico-Comentário*:

_____t
PARQUE EU FALAR

_____t
COBRA CONHECER COBRA

_____t
VENENO ACABAR VENENO

_____t
BICICLETA CAIR NÃO

_____t
MULHER PEQUENO MACACO MULHER

_____ t ____?
MARINGÁ 0-QUE TER MARINGÁ

As construções de frases correspondentes à *ordem canônica SVO* aparecem com menor freqüência na produção das crianças em língua de sinais, na amostra pesquisada:

EU NÃO VER BOCA-FECHADA

(EU) NÃO SABER NOME

1^a 2^a 3^a 4^a JUNTO GRUPO ESPERAR ÔNIBUS VERDE ...

HOMEM ABRIR-A-PORTA

EU GRUPO 3^a SÉRIE A 3^a SÉRIE B VISITAR LÁ
PREFEITURA

Notamos que conversando entre eles ou com outras pessoas, a maior parte das construções são simplificadas e/ou topicalizadas. Há um predomínio de *enunciados sintéticos*, enunciados curtos, objetivos, dentro de um princípio de economia, como as dos exemplos acima e a seguir:

EU VONTADE PARQUE

VER PEIXE

TER ÁGUA VÁRIOS

NÓS VONTADE CHÁ

ANDAR TOMAR (movimento de beber o chá, faz expressão de cara ruim)

JOGAR-FORA (imita jogar o chá no chão)

FALTAR AÇÚCAR

IMPORTANTE BOM AR

CUIDAR BOM VERDE

CORTAR-ÁRVORE NÃO-PODER

Nas orações com negativas, geralmente empregam um item lexical para designar a *negação*. Segundo algumas pesquisas, é comum aparecer a negação posposta ao verbo. Mas o item lexical *não* (negação com o dedo) pode ser usado,

também, no início de um enunciado, que foi o que mais encontramos em nossos dados. Ferreira-Brito diz que “parece haver alguma restrição, que ainda não detectamos, quanto à posição ou antecipação da negação” (FERREIRA-BRITO 1995:75).

Pode acontecer, às vezes, que a negação seja obtida pela alteração do movimento do sinal, ou melhor, uso de um movimento contrário (negação interna) ou com um aceno (negativo) de cabeça, que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada. Exemplos:

a) negação através do uso do item lexical *não*, antecipado ao verbo:

EU NÃO VER BOCA-FECHADA

IR SEU BURRO ANDAR CAIR DENTRO AQUI NÃO GRITAR
JÁ

____?

TER TER CASA CERTO IR NÃO VER HOMEM IR NÃO VER
(com a mão direita nos olhos)

b) incorporação de movimento contrário ao do sinal negado (mudança interna no sinal):

NÃO-SABER NOME

ATENÇÃO 1^a 2^a 3^a 4^a BEBER NÃO-GOSTAR NÃO-GOSTAR
BEBER ACABAR ...CHÁ

DEPOIS (entrar em outro lugar) (...) VER WAL NÃO-QUERER
NÃO-QUERER VER

NÃO-TER VÍDEO

PRAIA NÃO-CONSEGUIR CASA

c) uso do aceno de cabeça, rebaixamento dos lábios associado à cabeça ou não (suprassegmental):

NÃO-PODER DESTRUIR FLOR PRECISAR VIVER

IMPORTANTE BOM AR (...) CORTAR ÁRVORE NÃO-PODER

PRECISAR CUIDAR ÁGUA PRECISAR NÃO-PODER
DESTRUIR NÃO-PODER

ANDAR VER RUIM NATUREZA NÃO RESPEITAR (aluno fala sobre a devastação do meio ambiente)

NÃO (nega com a cabeça) NADA LER ESCREVER EU NADA
(negação dupla)

As formas *interrogativa*, *afirmativa* e *exclamativa* são usadas, utilizando-se das expressões faciais e corporais para distinguir um tipo do outro: nas formas afirmativas, a expressão facial é neutra.

a) Afirmativa:

ÁRVORE MORTA ÁRVORE-CAIR

b) Nas formas interrogativas, as sobrancelhas são franzidas e há um ligeiro movimento da cabeça para cima:

(Expressão facial interrogativa, feita simultaneamente com o sinal)

_____?
COMO PESSOA CUIDAR MARINGÁ

_____?
QUANTO MAIS-OU-MENOS MUITAS PESSOA CUIDAR
ÁRVORE MARINGÁ

_____? _____? _____?
EU PRIMEIRO EM-PÉ TUDO LÍNGUA DE SINAIS TUDO
VONTADE

_____?
 PORTUGUÊS VER FALAR

ELA (aponta o nome da diretora) YARA PEDIR PODER 1^a 2^a

_____?
 3^a 4^a ENTENDER

_____?
 ÔNIBUS NOME (pergunta para S.)

c) Nas formas exclamativas, as sobrancelhas são levantadas e há um ligeiro movimento da cabeça, inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir com um intensificador, representado pela boca fechada, com um movimento para baixo:

_____! _____!
 AVESTRUZ VER CL:V MEDO MEDO

PERGUNTAR PERGUNTAR BIA VERDADE (...) LEMBRAR

_____!
 VER BOBO (dirige-se para M.)

_____!
 BIA APAGAR-COM-BORRACHA FEIO APAGAR-COM-
 _____!
 BORRACHA FEIO

Quadros (1999) conclui que a ordem básica da Língua de Sinais Brasileira, como a do Português, é a SVO. Ressalta que as outras ordens SOV e OSV são resultados de operações que são licenciadas em contextos específicos, entre estes a topicalização (marcas não -manuais). Além disso, destaca que em Língua de Sinais Brasileira, parece haver casos em que a mudança de ordem é licenciada devido a posição de foco (ênfase) determinada gramaticalmente no discurso.

Também Pontes (1987) constatou a respeito do Português coloquial ou vernacular que, apesar de a ordem básica do Português dito padrão formal, culto, ser SVO, verifica que no Português coloquial brasileiro o que predomina são as construções de tópico.

Aspectos Morfolexicais

Os itens lexicais mais usados são os *substantivos, verbos e adjetivos*.

DESCULPAR FALTAR

ENTRAR ESPERAR FILA FILA ESPERAR

IR VER TER VÁRIOS PEGAR PAPEL IR ÔNIBUS HOMEM
VER

TER PLANTA PLANTA VÁRIOS ABACAXI MAÇÃ

TER PEIXE GRANDE PEIXE

GRUPO HOMEM GORDO HOMEM PRETO HOMEM FALAR
FALAR

CUIDAR PLANTAR ABACAXI VÁRIOS BONITO

HOMEM BRAVO (macaco macho) PULAR-DE-GALHO-EM-
GALHO

ÁRVORE VÁRIAS FLOR RIO PRÉDIO CASA SÓ

MACACO PEQUENO PROCURAR ACHAR ASSUSTAR
CHAMAR FELIZ BRINCAR JUNTO

PEIXE FICAR CADA UM AMARELO (...) PEQUENO GRANDE
DEPOIS

Na Línguas de Sinais Brasileira, os *artigos* não têm a mesma forma do Português. Segundo Quadros (comunicação verbal, em 15/08/2003), estudam-se, atualmente, as noções que estão por trás do artigo e que estão presentes na Língua de Sinais Brasileira, por exemplo, as noções de definitude e indefinitude. Elas manifestam-se de modo diferente do Português, mas estão marcadas na língua de sinais no espaço especificado e não especificado.

MACACO ASSUSTAR

ENCONTRAR LEÃO

MACACO VIVER

HOMEM ABRIR-A-PORTA CL:B

Os *advérbios* podem vir no início (muito comum) ou fim da construção:

ENTRAR ÔNIBUS RÁPIDO

LONGE LUGAR MADEIRA RODEIO...

SENTAR LONGE

CHEGAR PERTO ...

JOGAR-BOLA JOGAR-BOLA MUITO F.

DEPOIS EU IR

NÃO SABER NOME (imita canguru)

BICICLETA TODO DIA

AQUI AVISAR

NÃO PODER L-I-X-O SUJAR (...) ÀS-VEZES SEPARAR

BURRO CAIR DENTRO NÃO GRITAR

IR SEU BURRO ANDAR

CAIR DENTRO AQUI NÃO GRITAR JÁ

EU GRUPO 3^a SÉRIE A 3^a SÉRIE B VISITAR LÁ
PREFEITURA

Os *pronomes interrogativos* também são usados. Frequentemente, costumam usá-los no início da construção Mas não há regra fixa; podem usá -los também no final:

_____?

COMO HOMEM MULHER HOMEM MULHER

_____?

QUANTO MAIS-OU-MENOS MUITAS PESSOA CUIDAR
ÁRVORE MARINGÁ

_____?

CHEGAR O-QUE UM DIA

PORQUE ÁRVORE ÁRVORE ÁRVORE ÁRVORE
IMPORTANTE CUIDAR

_____?

NOME (2 vezes) O-OUE

HOMEM PERGUNTAR PORQUE IR RODEIO

Usam, também, os *pronomes possessivos*: meu, seu, nosso.

Os *pronomes indefinidos*: vários, ninguém, nenhum, tudo, nada.

Os *pronomes pessoais*: eu, você, ele (a), nós.

EU NÃO VER BOCA-FECHADA

EU ELE ELE (aponta para F. e V.)

NÓS VONTADE CHÁ

VÁRIOS ÁRVORE

MEU LARANJA ÁRVORE CL:5 (laranjeira com frutas)

VAMOS-VER VÁRIOS LARANJA PEIXE TER

_____? ____? _____?

EU PRIMEIRO EM-PÉ TUDO LÍNGUA DE SINAIS TUDO
VONTADE

TUDO TUDO NÓS 2^a 4^a ...

RUIM NATUREZA NADA RESPEITAR

As *preposições* e *conjunções* aparecem em número muito reduzido. A maioria não usa essas classes de palavras. Nas transcrições, observamos que utilizaram a datilologia para enunciar a preposição “de” e a conjunção “e”, fazendo um empréstimo do Português, quando sinalizavam a estória lida no livro:

MACACO ASSUSTAR
ENCONTRAR LEÃO
MACACO VIVER
CADA EU FLOR VÁRIOS D-E (...) VÁRIOS
FICAR FRIO
FELIZ LIVRE VIDA

PRENDER -E- LEVAR FLORESTA S-E-M TER NADA D-E
T-E-C-A

Às vezes, quando querem se referir ao *tempo* futuro, usam o advérbio de tempo amanhã junto ao verbo no infinitivo, e quando querem se referir ao passado,

usam ontem. Entretanto, na maioria das vezes, o tempo do verbo é inferido pelo contexto do enunciado. Como, por exemplo, no enunciado a seguir, em que o aluno, em sala de aula, conta sobre o passeio ao parque de exposição, realizado alguns dias antes:

ANDAR VER MADEIRA EXPLICAR HOMEM PORQUE MADEIRA FAZER CASA
FAZER CADEIRA MADEIRA FAZER MESA FAZER VÁRIOS OK BOM ANDAR
CASINHA CL:B ACHAR CACHORRO CASA ANDAR VER GALINHA VÁRIOS COR
OK ANDAR CL:V VER RUIM NATUREZA NADA RESPEITAR ANDAR CL:V BOM
CÉU NATUREZA HOMEM TRABALHAR CUIDAR PLANTAÇÃO VER ANDAR OK
FIM FOME COMER OK EMBORA ÔNIBUS CHEGAR FUTEBOL

TER AVESTRUZ AVESTRUZ HOMEM NÃO SABER BOM TER AVESTRUZ TER
FILHO ANDAR ANDAR OK LUGAR TER PLANTAÇÃO PLANTAR FALTAR ANDAR
TER CONTINUAR HOMEM FALAR FALAR D. (nome da intérprete) LÍNGUA DE
SINAIS GRUPO VER CERTO CUIDAR NÃO-PODER PLANTAR PLANTAR
DESTRUIR VAMOS-VER SÓ ANDAR GRUPO CL:C (situou cada grupo em um
espaço) TER PLANTA PLANTA VÁRIOS ABACAXI MAÇÃ TER PEIXE GRANDE
PEIXE GRUPO HOMEM GORDO HOMEM PRETO HOMEM FALAR

(Nestes casos, pode-se inferir, pelo contexto, que os verbos estão no passado).

Os verbos *ser* e *estar* geralmente não são usados. Pode acontecer de substituírem *ser* por *estar*. Mas, geralmente nestes contextos, preferem usar o verbo *ter*. O verbo *ter* é também usado para substituir o verbo *haver*.

Classificadores

Os classificadores desempenham importante papel gramatical na morfologia das línguas de sinais. Segundo Fernandes (2002:42) caracterizam-se pela iconicidade e não são considerados, propriamente, como palavras. Ferreira-Brito (1995:102), reportando-se aos estudos de Allan (1977), ressalta que são considerados morfemas afixados a um item lexical, atribuindo-lhes, assim, a propriedade de pertencer à determinada classe.

ANDAR- PARA-LÁ PARA- CÁ CL: V

CASA SENTAR CL:H (situa-se em diferentes espaços) MESA

ÁRVORE TER FOGO CL:5 (fogo que vai aumentando)
PERIGO VIDA CASA TUDO

DEPOIS ANDAR ÁGUA VOLTAR CL:B (voltar por outro caminho)

IR TELEVISÃO PORTA HOMEM FOTOGRAFAR CL:X
ACABAR FOGO CASA ...

... TAMANHO (refere-se aos avestruzes vistos) CL:B (menor)
MÃE TAMANHO CL:B

_____?

(maior) FILHO (menor) TAMANHO CL:B (maior) NOME

PRECISAR CERTO LUGAR JOGAR-DENTRO-DA-LATA-DE-LIXO CL:A ... 5

JOGAR-NA-TERRA SEMENTE JOGAR-NA-TERRA CL:O
PLANTAR ÁRVORE-CRESCER CL:B

PLANTAR RECIPIENTE-COM-TERRA CL:C SEMENTE
SEMEAR CL:C DIA ÁGUA COLOCAR-ÁGUA TODO DIA
DEMORAR (...) ÁGUA COLOCAR-ÁGUA CL:O

PEIXE FICAR CADA UM AMARELO (...) PEQUENO CL:B
(mudando a graduação de tamanho) GRANDE DEPOIS

5.2- O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS SURDAS EM RELAÇÃO AO USO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para a descrição e análise da produção escrita dos informantes, adotamos como critério manter a forma de redigir empregada pelos alunos nas transcrições dos textos em Português.

Na produção textual foram considerados dados relacionados à *estrutura sintática* das frases, onde procuramos verificar as construções na ordem convencional SVO (sujeito-verbo-objeto) e outras encontradas nas produções analisadas, como as construções TC (Tópico-Comentário). Foram considerados também os pressupostos do que Beaugrande (1997, *apud* COSTA, 2001) convencionou denominar *lexicogramática*. Com respeito às escolhas lexicais, o autor se refere às *palavras de conteúdo* e *palavras funcionais* dizendo:

As **palavras funcionais** (por ex., os artigos, as preposições e as conjunções) – como os morfemas presos noutras línguas – pertencem a conjuntos pequenos e fechados, tendo posições-chaves nas frases, mas tendo também significados esparsos e indeterminados. O ‘trabalho lexical’ é principalmente feito com as chamadas **palavras de conteúdo** (por ex., os substantivos, os verbos e os modificadores) os quais pertencem a grandes conjuntos abertos e têm posições flexíveis na frase, mas significados mais determinados e mais ricos. Uma palavra de conteúdo é mais auto-suficiente e mais plausível de ser pronunciada isoladamente (por ex., ‘fogo!’, ‘corra!’, ‘terrível!’) do que uma palavra funcional (por ex., ‘o’, ‘ao’, ‘ao invés’, exceto quando se quer enfatizar um contraste.) (BEAUGRANDE, 1997:33, *apud* COSTA, 2001)

Para analisar os dados sobre a apropriação da escrita da Língua Portuguesa consideramos que é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo o ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma destas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina *interlíngua* (IL), o termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema lingüístico empregado por um falante não nativo. Assim, o conceito de *interlíngua* apresenta-se proveitoso para a análise dos dados abaixo, demonstrando que os estágios sucessivos do conhecimento lingüístico se revelam e variam na linguagem dos aprendizes; há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, que 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. A descrição dos dados mostra essas características no desempenho textual das crianças surdas.

Consideramos nesta análise que, em geral, os trabalhos sobre a ordem dos constituintes da frase demonstram que o Português do Brasil (PB) apresenta uma orientação básica SVO, dita ordem direta dos constituintes ou canônica, constituindo-se as demais como ordens não-canônicas. Consideramos ainda, de acordo com o enfoque da visão funcionalista, que co-existem diferentes ordens na sentença, apesar de ser a ordem básica SVO, usadas em diferentes condições e para diferentes propósitos, com destaque especial para as construções de tópico-comentário (TC). Consideramos ainda, para efeito de análise, que a oração complexa pode ser definida como uma oração que tem dentro de seus limites pelo menos uma outra oração (PERINI,1996:124). Uma oração complexa pode ser identificada porque repete duas ou mais vezes a estrutura típica de uma oração. Neste estudo, para efeito de análise, consideramos também como ordem direta SV(O), além das orações simples com verbos transitivos: as orações predicativas, as orações com verbos intransitivos, as orações com o sujeito incorporado na pessoa verbal, as estruturas complexas com orações substantivas objetivas diretas e indiretas.

Exemplos:

A lebre viu a tartaruga muito longe.

A raposa vai ficar forte.

O coelho ficou muito rir.

A raposa foi passear.

A tartaruga demora muito.

O coelho correu muito rápido.

(Ele) Encontrou o coelho.

(Ele) Come Chapeuzinho Vermelho.

Tartaruga falou:

_ Coelho vamos disputar comigo?

A raposa falou que está bom.

A raposa pensou que a folha era uva.

5.2.1 – UM OLHAR SOBRE OS TEXTOS DAS CRIANÇAS SURDAS

Iniciamos as análises, descrevendo as primeiras impressões que os textos coletados nos causaram.

Consideramos nesta análise a linguagem como criadora do conhecimento e constitutiva do sujeito, não apenas como instrumento de comunicação, mas transformadora, conforme se pode depreender das premissas de Vygotsky sobre as operações com signos ao mencionar que, por meio dela, a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1991 a:45). Nesse sentido, a apropriação e domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo desenvolvimento cultural da criança, através de novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento que vão sendo elaborados.

O objetivo desta análise é ter uma visão geral das produções escritas, a fim de se selecionar, mais à frente, os fatores que serão pesquisados com mais profundidade.

Nesta abordagem, procuramos observar, principalmente:

- . o contexto das produções escritas dos aprendizes, isto é, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita.
- . 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 (com destaque para os enunciados sintéticos e para aqueles que se diferenciam quanto à *ordem*);
- . a constituição do sentido, ou seja, a apreensão do significado da mensagem escrita pelo leitor.
- . os diferentes estágios de apropriação da gramática da Língua Portuguesa pelos aprendizes, observados na produção escrita;

Lembramos que os alunos são usuários da Língua de Sinais Brasileira, que esta língua medeia as interlocuções em sala de aula e as produções escritas. Por isso, é nosso objetivo também, observar se há uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura (SMOLKA, 2000:69), isto é para quem escreve, o que

escreve e por quê, considerando que a alfabetização não implica apenas aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações para reproduzirem e repetirem palavras e frases feitas, mas, essencialmente, a constituição do sentido. Essa escrita, além do fluir do significado, pressupõe um interlocutor.

5.2.1.1- Sobre os Textos e o Contexto de Produção nas Escolas Investigadas

Assim que iniciamos a pesquisa, as nossas primeiras observações e o exame das primeiras produções dos alunos nos mostraram a necessidade de verificar o contexto das produções vivenciadas pelos mesmos. Neste contexto de produção, nos propusemos a observar, inicialmente, a postura filosófico-pedagógica adotada pela escola, a visão de alfabetização, o nível de interação verbal em sala de aula e na instituição, a presença e a função do instrutor surdo e do intérprete, a metodologia adotada no processo de ensino-aprendizagem, a capacitação dos professores.

Para isto, após a autorização da Direção para a pesquisa e da entrevista com a Coordenadora Pedagógica, solicitamos conhecer o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Assim, procuramos conhecer o contexto de ensino da instituição (e da alfabetização) e a proposta filosófico-pedagógica para observar se a teoria se concretizava na prática.

Ambas (escola A e escola B) propunham a educação do surdo embasada no modelo bilíngüe, que permite ao surdo o acesso às mesmas possibilidades psicolingüísticas que tem o ouvinte, pois a língua sinais não requer da pessoa surda compensações ou adaptações, pois pertence a modalidade espaço-visual. O ensino bilíngüe pressupõe o acesso a duas línguas: a língua de sinais (L1) e a língua oral (modalidade escrita e oral), como L2, podendo ocorrer simultaneamente a apropriação da língua de sinais e da segunda língua, ou sucessivamente, primeiro língua de sinais e, posteriormente, o aprendizado da segunda língua. O objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, permitindo à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se através dela, da cultura ouvinte.

Quanto aos aspectos relacionados à *interação verbal* em sala de aula, nos referimos às formas de comunicação efetiva entre professor e alunos. Nesta categoria incluímos verificar se há uma língua comum (Língua de Sinais Brasileira) para interlocução e aquisição dos conhecimentos.

Quanto à *metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem*, incluímos nesta categoria as atividades e instrumentos didáticos utilizados pelo professor e se as atividades selecionadas pelo professor são interessantes e funcionais, motivando o aluno a escrever.

Quanto à *capacitação do professor*, incluímos aspectos relacionados à formação e capacitação do professor, como formação e atualização profissional, principalmente, conhecimentos básicos sobre as diferenças na educação da criança surda, como por exemplo, reconhecer que não é *preciso falar bem para escrever bem*, e não desconhecer que *o canal de acesso do surdo à realidade e ao conhecimento é o visual*. Pois é comum, ainda, alguns professores reforçarem que os alunos precisam se apoiar no Português falado para escrever.

Justamente, a observação destas *condições de produção* levaram-nos a ampliar a nossa amostra para mais de uma escola, pois as observações e coletas realizadas em 1999 e 2000, relativas à escola A, não corresponderam às condições de produção esperadas. Havia resquícios de tradição oralista naquele contexto, embora a proposta objetivasse o bilingüismo. Os professores usavam o Português Sinalizado e o objetivo parecia ser utilizar a língua de sinais apenas como meio para o ensino da língua oral. Embora a escola já contasse com um instrutor surdo para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, além da intérprete de língua de sinais, ainda havia muita preocupação com o ensino da fala, sendo isto observado na sala de aula, em que alguns professores ficavam tentando fazer o aluno empostar fonemas e articular palavras. A Direção e a Coordenação Pedagógica se manifestaram favoráveis à pesquisa, mas havia alguns professores, na época da sondagem inicial, que eram contrários.

Ampliamos, então, a pesquisa de campo para a escola 'B', estendendo-a nos anos de 2001 e 2002, por observamos que aquele contexto preenchia condições satisfatórias de produção. Os professores da escola, de uma maneira geral, pareceram mais empenhados em adotar uma abordagem *bilíngüe* de educação dos surdos e em se capacitar profissionalmente. Havia empenho da Direção e da Coordenação Pedagógica em proporcionar o aperfeiçoamento e atualização

profissional dos professores em Língua de Sinais Brasileira e no ensino do Português como segunda língua, trazendo profissionais especializados, promovendo cursos e palestras para discussão da prática educacional com alunos surdos e freqüência a encontros e congressos sobre assuntos relativos à educação do surdo. Ministrava-se curso básico de língua de sinais aos pais.

No início do ano de 2002, resolvemos retornar à primeira instituição e observamos que mudanças positivas ocorreram, alterando as condições de produção. A prática em sala de aula estava mais condizente com a proposta filosófico-pedagógica em direção a uma prática bilíngüe, havia sido separada a área pedagógica da área clínica (fonoaudiologia, médica). Por isso retomamos a pesquisa com os mesmos informantes, na 3^a série do Ensino Fundamental, e optamos por utilizar somente os dados mais recentes, coletados neste período.

Consideramos necessário fazer mais alguns esclarecimentos sobre as abordagens de educação de surdos utilizadas nas escolas investigadas, pois ambas passam por um processo de transformação, no que diz respeito às abordagens de ensino utilizadas na educação dos alunos surdos.

Uma, a escola 'A', se caracteriza por uma história em que, inicialmente oralista, passa por períodos em que se mesclam professores de tradição oralista com professores adeptos da Comunicação Total (numa época em que essa abordagem era julgada a mais adequada). Atualmente, seu corpo docente caracterizado por técnicos e professores se preparam para a adoção de uma abordagem bilíngüe. Há professores que fizeram e fazem curso de aprofundamento de Língua de Sinais Brasileira, e têm se empenhado no sentido de mudar sua postura pedagógica, há a intérprete de língua de sinais e a instrutora surda que exercem papel fundamental nesta instituição, dando cursos de língua de sinais aos professores e aos pais e, principalmente promovendo o desenvolvimento cognitivo e lingüístico dos alunos por meio da língua materna.

A outra, escola 'B', vinda de uma experiência mais próxima à abordagem da Comunicação Total, hoje, passa também por uma fase de transição para uma abordagem bilíngüe. Há na escola professores oficiais de Língua de Sinais Brasileira, monitores e intérprete. A maioria dos professores da escola tem se dedicado ao aperfeiçoamento em língua de sinais e procura utilizar esta língua para se comunicar com os alunos.

Não se pode, ainda, afirmar que exista nessas escolas uma educação realmente bilíngüe, como em nenhum lugar do Brasil. Não se pode afirmar, também, que a maioria dos professores use realmente Língua de Sinais Brasileira. Notamos o empenho em usar língua de sinais; muitos estão se iniciando e utilizam, na verdade, o Português Sinalizado. Apesar de a situação observada não ser a ideal, os nossos dados mostram que as mudanças que já ocorreram revelam maior desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças observadas, também quanto ao desempenho na escrita da Língua Portuguesa.

Textos produzidos na escola B:

As produções textuais da escola 'B' apresentam características consideradas significativas para a apropriação da escrita dos alunos, o trabalho com *várias modalidades de gêneros textuais* (bilhetes, avisos, descrição, reconto, história de quadrinhos, produção com título dado), coletadas nos anos de 2001 e 2002, produzidas por crianças surdas da 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, na faixa etária de 8 a 11 anos.

Notamos que as professoras da escola 'B' parecem mais soltas, com mais liberdade de trabalho. Parece haver, também, uma maior preocupação da escola com o aprimoramento profissional das professoras. Isto se reflete nas produções dos alunos, que se revelam menos estereotipadas e, também, mais criativas.

Parece haver uma efetiva comunicação entre professoras e alunos. As duas professoras investigadas tinham feito curso de Língua de Sinais Brasileira e preocupavam-se em se aperfeiçoar nessa língua e em utilizar a Língua de Sinais em sala de aula.

Dentro da mesma escola, há condutas diferentes entre os diversos professores. Isto nos leva a inferir que não só o tipo de escola, mas também, as características específicas de *cada professora*, como o aperfeiçoamento profissional, a escolha e a condução das atividades, comunicabilidade com os alunos, língua usada na comunicação com os mesmos e, principalmente, respeito à *Língua de Sinais* têm um peso considerável na qualidade de produção dos alunos.

Acompanhamos a maior parte dos episódios, registrando em vídeo. Na escola 'B', quando a pesquisadora estava impossibilitada, as filmagens eram realizadas

pela intérprete. Na escola A, as filmagens sempre foram registradas pela pesquisadora. Após a coleta das produções textuais resolvemos separá-las, de acordo com o tipo de modalidade produzida.

Os textos produzidos pelos informantes da escola 'B', foram agrupados da seguinte forma:

- 1- Bilhetes;
- 2- Avisos;
- 3- Descrições;
- 4- Produção a partir de título dado;
- 5- Recontos.

De acordo com esta categorização e objetivos propostos inicialmente, passamos a analisar os textos produzidos pelas crianças da escola 'B'.

(Quando necessário, recorrer aos *Quadros esquemáticos sobre as características dos alunos e a produção textual*, nos anexos).

1- BILHETE

Escrita de bilhete para mamãe

Na produção de bilhetes, o contexto de produção teve como interlocutoras as mães para quem os mesmos foram dirigidos. Os alunos escreveram os bilhetes endereçados às mães, para cumprimentá-las pelo Dia das Mães. Nestas produções, observamos que os aprendizes escrevem em uma situação real de escrita.

Este tipo de atividade escrita parece favorecer os aprendizes surdos, pois permite a utilização de uma linguagem mais próxima da utilizada por eles na comunicação face a face. Aqui, também, o produtor do texto vivencia uma situação real de comunicação, em que não são necessárias muitas explicações para o leitor compreender a mensagem. O bilhete funciona como um *telegrama*. Assim sendo, o aluno surdo parece se utilizar deste instrumento com mais facilidade para se comunicar. Neste contexto, a escrita funciona como *expressão* da língua do aluno e parece que este se mostra mais à vontade nesta modalidade de escrita, como podemos observar nos textos a seguir:

Bilhete para mamãe (FEL 1)

MARINGA, 7 DE MAIO DE 2001	(1)
QUERIDA MAMÃE	(2)
MAMÃE, EU VONTADE COMPRAR PRESENTE	(3)
VARIAS ROUPAS, SAPATOS, CALCAS PARA TE DÁR	(4)
JUNTO COM O BRUNO.	
FELIZ DIA DAS MÃES.	(5)
OBRIGADO CARINHO MIM.	(6)
beijos seu filho fel.	(7)

FEL 1 parece dominar a estrutura desta modalidade de texto, bem como os demais colegas, apresentando o cabeçalho com localidade e data, seguido do cumprimento ou vocativo, do corpo do texto e da despedida.

O texto apresenta algumas marcas da L1, como verbos no infinitivo *comprar*, *dar*, mas aproxima-se do Português pelo uso adequado das preposições *para*, *com*, *de* e da contração da preposição *das* (de+as), do artigo definido no sintagma nominal *junto com o Bruno*; flexão dos substantivos em número *sapatos*, *calças*, *mães*, *beijos*, apresentando também concordância nominal no sintagma *várias roupas*; insere com propriedade o pronome pessoal oblíquo *te* na oração subordinada final *para te dar* e o pronome possessivo *seu*, com função referencial no texto; observamos no texto original que o pronome *te* e a preposição *com* foram inseridos após o término do texto, supomos que na releitura do texto. Constrói com propriedade a frase *Feliz dia das mães*. Omite alguns elementos funcionais em *eu (tenho) vontade, obrigado (pelo) carinho (por) mim* e *beijos (de) seu filho*. Podemos considerar a construção frasal do texto como tópico-comentário, ressaltando *mamãe* como tópico de tudo que vem a seguir.

Bilhete (MAY 2):

Maringá 7 de maio de 2001	(1)
querida Mamãe	(2)
A mamãe eu estou com muita saudade de você.	(3)

- Eu tenho vontade que você (4)
 chegue logo em Maringá.
 Feliz dia das mães. (5)
 seu filho May (6)

MAY 2 também desenvolve bem esta estrutura textual, podemos dizer que é um texto escrito em Português com proficiência, apresentando sintaxe do Português marcadas nas frases SVO, empregando adequadamente os elementos funcionais *com, em, das, que* e a construção de período com estrutura complexa *Eu tenho vontade que você chegue logo em Maringá*, flexionando adequadamente os verbos na 1^a pessoa do singular do presente do indicativo e na 3^a pessoa do singular do presente do subjuntivo, efetuando a concordância verbal. Chama também nossa atenção a ordem da frase nominal empregando o verbo de ligação *estar* em *A mamãe eu estou com muita saudade de você*.

Bilhete para mamãe (VI 3):

- Maringá, 7 de maio de 2001 (1)
- querida Mamãe (2)
- Mamãe eu quero dar presente (3)
 mais lindo para você.
- Eu quero ser filho bom (4)
 sempre.
- Feliz dia das mães. (5)
- Beijos seu filho (6)

VI 3 também demonstra dominar esta modalidade textual, empregando elementos gramaticais do Português e ordem canônica dos constituintes (SVO); também entendemos que o vocativo inicial *Mamãe* pode ser entendido como um tópico para tudo o que vem a seguir; ressaltamos o emprego das perífrases verbais de infinitivo que exprimem desejo, volição *quero ser* e *quero dar* marcando o aspecto verbal inceptivo, do emprego adequado de *para, das, dos* advérbios *mais, sempre* e do pronome possessivo *seu*.

Bilhete para mamãe (WAL 4):

MARINGÁ, 7 DE MAIO DE 2001.

QUERIDA MAMÃE (1)

A MAMÃE EU GOSTA MUITO (2)
VOCÊ.EU quERO comprar uma (3)
blusa de frio para você.

Mamãe obrigado pelo carinho. (4)

BEIJOS SEu filho Wal

WAL 4 também desempenha bem a sua escritura do bilhete, evidencia marcas de sua dificuldade motora, ao trocar a letra cursiva pela caixa alta no decorrer do texto, buscando facilitar o desenho das letras. É um texto com estruturas gramaticais do Português, evidenciadas por aspectos morfolexicais como o uso do artigo indefinido *uma*, concordando com o substantivo *blusa*, flexão do verbo concordando com o sujeito *eu quero*, preposições empregadas adequadamente em *blusa de frio para você*, *obrigado pelo carinho*, do advérbio *muito*; por aspectos sintáticos, como a ordem dos constituintes SVO, mas que também pode ser entendida como construção de tópico-comentário, enfatizando, inicialmente, o elemento *mamãe* que quer ressaltar. Comete apenas uma inadequação na flexão da pessoa verbal observada no sintagma verbal *eu gosta*, flexionando o verbo na 3ª pessoa do singular no lugar da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo.

2- AVISOS**2 a- Escrita de aviso aos pais**

Esta produção foi realizada com a finalidade de comunicar aos pais o passeio que fariam com a professora ao viveiro de plantas do município, atividade que faz parte do Projeto de Educação Ambiental e o Município que estão desenvolvendo com as 3ª séries A e B. Este contexto contempla a função social da escrita, em que

os aprendizes tem o que dizer, sabem por que dizer e para quem dizer. Nesta situação de produção têm seus pais como interlocutores.

Esta modalidade de atividade parece favorecer a produção da escrita, enquanto *expressão da linguagem* do sujeito. Provavelmente, da linguagem utilizada na comunicação face a face, em que há a prevalência de elementos de L1. É uma atividade que sugere um tipo de *interação* entre interlocutores.

Não se pode esquecer, também, o aspecto *funcional* deste tipo de atividade escrita. Nela, o sujeito parece vivenciar, mais de perto, a função social da escrita, enquanto atividade comunicativa.

Neste tipo de atividade percebe-se que os alunos se soltaram mais, utilizando-se da escrita enquanto expressão da sua *linguagem*. Talvez por isto, também, tiveram mais facilidade na produção.

Produção de FEL 1:

Aviso (FEL 1)

- | | |
|-----------------------------------|---------|
| para Família | (1) |
| Dia 22 quinta-feira nós | (2) |
| vamos visitar lugar que | |
| tem plantas pequenas viveiro | (3) |
| da prefeitura. | (4) |
| Importante vir com uniforme | (5) |
| e também é pra trazer lanche | (6) |
| pode coca-cola, bolacha, pão, etc | (7) |
| trazer 1,00 pra pagar a circular | (8) (9) |
| ou carteirinha de ônibus. | (10) |
| Não precisa trazer mochila. | (11) |

Nesta produção de FEL 1 nos chama a atenção a construção de frases com estruturas muito próximas do Português (L2), empregando adequadamente elementos funcionais (*que, com, de, da, e, pra, ou*), além do aparecimento de estruturas complexas, como podemos observar em:

*Dia 22 quinta-feira nós
vamos visitar lugar que*

*tem plantas pequenas viveiro
da prefeitura.*

Vemos aí o aparecimento de estrutura complexa, composta por duas orações, ligadas pelo conector *que*, pronome relativo com função de sujeito na oração adjetiva que inicia. As duas orações estão na ordem direta SVO. Emprego do pronome pessoal *nós* flexionado na 1ª pessoa do plural, concordando com a locução verbal *vamos visitar*. Concordância nominal, com marcas morfológicas da flexão em número e gênero em *plantas pequenas*, além do emprego adequado da contração da preposição e o artigo *de+o= da* em *viveiro da prefeitura*.

Encontramos ainda neste texto outro período complexo ligado pela conjunção coordenativa *e*, e o aparecimento da conjunção alternativa *ou* em outro período; há emprego adequado das preposições *com* e *de*, em *vir com uniforme* e *carteirinha de ônibus*. Marcas da linguagem coloquial *prá* no uso da forma abreviada da preposição *para*; construção adequada da frase negativa *Não precisa trazer mochila*, no último parágrafo; a maioria dos verbos e locuções verbais aparecem flexionados *vamos visitar, tem, é, pode, precisa trazer*; nota-se ainda o uso de parágrafos, do ponto final e da vírgula; aparecimento do verbo de ligação *ser*, empregado corretamente na 3ª pessoa do singular do indicativo; emprega parágrafos e ponto final de maneira adequada.

Notamos que este aluno encontra-se entre os informantes que apresentam estágio de apropriação mais próximo do Português.

Aviso (MAY 2)

para família (1)

Dia 22 mês março ano 2001 (2)

Quinta-feira nos 3ª. Serie A B (3)

ira Ônibus TCC visitar (4)

prefeitura lugar

plantas.

Importante uniforme. (5)

Trazer lanche. (6)

MAY 2 emprega neste texto estruturas frasais sintéticas, faltam elementos funcionais, como os artigos, preposições, conjunções; construções tipo tópico-comentário; evidenciam-se ainda construções aceitáveis em se tratando do gênero discursivo *avisos*:

Importante uniforme.

Trazer lanche.

Nota-se pouco uso de verbos, às vezes, há omissão; geralmente permanecem na forma infinitiva *visitar*, *trazer* ou, às vezes, ocorre a tentativa de flexionar *ira*, como podemos observar em:

Quinta-feira nos 3ª. Serie A B

ira Ônibus TCC visitar

prefeitura lugar

plantas.

Já há preocupação com a paragrafação e uso do ponto final.

Aviso (WAL 4)

aviso para familia (1)

Dia 22 março quinta-feira,
ra, horas 1:30, 3a serie A B (2)

visitar lugar plantas

viveiro prefeitura.

importante uniforme. (3)

Preciso lanche trazer (4)

TCC ônibus carteirinha. (5)

Também na produção escrita de WAL 4 se nota a construção de *frases telegráficas*, sem elementos determinantes, sem conectores e omitindo alguns verbos. Exemplo:

... 3a serie A B

*visitar lugar plantas
viveiro prefeitura.*

Predomínio de palavras de conteúdo *dia, hora, 3ª série A B, lugar, plantas, viveiro, prefeitura, uniforme, lanche, ônibus, carteirinha*; omissão ou emprego restrito de verbos, em geral, no infinitivo *visitar, trazer*. Construções de tópico-comentário, destacando no início da frase o elemento que prioriza comunicar, como vemos abaixo:

TCC ônibus carteirinha

Aviso (KAT6)

Para família (1)

Dia 22 quinta-feira (2)

3a. série A-B vamos ir
conhecer plantas Maringá.

É importante roupa (3)
camiseta anpacin.

Trazer lanche coca- (4)
cola

Carteirinha ônibus. (5)

KAT 6 apresenta uma produção escrita que salienta também o emprego de frase sintéticas, não empregando elementos funcionais e com predomínio de palavras de conteúdo. Predomínio de construções de tópico-comentário:

Carteirinha ônibus.

Pouco uso de verbos, flexionando alguns, mesmo que inadequadamente, como em *vamos ir conhecer*; o aparecimento da única preposição *para*, supomos que deve-se à escrita do título do aviso pela professora, por ser comum em todas as produções das outras crianças.

Dia 22 quinta-feira

*3a. série A-B vamos ir
conhecer plantas Maringá*

Demonstra emprego de paragrafação e do uso do ponto final. É interessante a construção pelo surdo da oração abaixo:

*É importante roupa
camiseta anpacin.*

2b- Aviso dos alunos da 3ª série para a 4ª série

Verifica-se, também, neste tipo de modalidade escrita, que, apesar das divergências sintáticas do Português convencional, o leitor consegue captar bem a mensagem do texto. O texto cumpre, então, sua função comunicativa.

Aviso (MAY 2):

A Mari falou pode mês maio, junho, agosto, setembro, (1) (2)
outubro, novembro, dias só sexta-feira futebol, volei, corda,
etc.

A Mari só hora 4:00 até 5:30 vai futebol. (3)

- 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries a última sexta-feira. (4)

Aviso (WAL 4):

A última sexta-feira futebol (1)

1º., 2º., 3º A B 4ª pode Mari. (2)

O futebol, volei, corda, dado, bin- (3)
go, etc. 4:00 até 5:30.

Todo mês sexta-feira (4)
última.

Aviso (SUE 5):

Amanhã sexta- feira Nós vamos (1)
brincar de várias brincadeiras

- exemplo = futebol, volei, corda,
 desenho e etc porque a Mari falou (2)
 que pode todo mês e do ultima a (3)
 sexta-feira.
 Vai a 1º, 2º, 3º B, 4º A e 4º B. (4)
 Nós vamos 4:00 até 5:30. (5)

Aviso (KAT 6)

- Para família. (1)
 Dia 22 quinta-feira (2)
 3a. série A-B vamos ira
 conhecer plantas Maringá.
 É importante roupa (3)
 camiseta anpacin.
 Trazer lanche coca- (4)
 cola.
 Carteirinha ônibus. (5)

Nestas produções de MAY 2, WAL 4, SUE 5 e KAT 6 observamos o uso de construções sintéticas, poucos elementos funcionais, com uma ordem que prioriza construções de tópico-comentário. Mas também aparecem alguns elementos gramaticais do Português como a flexão verbal na 1ª pessoa do plural *nós vamos*, e na 3ª pessoa do singular *falou, pode*; o emprego de conjunções *que* e *porque* na estrutura complexa a seguir

*Nós vamos
 brincar de várias brincadeira
 exemplo = futebol, volei, corda,
 desenho e etc porque a Mari falou
 que pode todo mês e do ultima a
 sexta-feira.*

Podemos notar que, às vezes, a inserção inadequada de elementos do Português atrapalha a compreensão, como o uso da contração da preposição *do* e do artigo definido feminino *a*, nas duas última linhas do parágrafo anterior.

3- DESCRIÇÃO DE GRAVURAS

Neste tipo de atividade, foi pedido aos alunos que produzissem um texto à vista de uma gravura dada. Como estavam trabalhando sobre o meio ambiente e o município, as figuras referem-se ao tema.

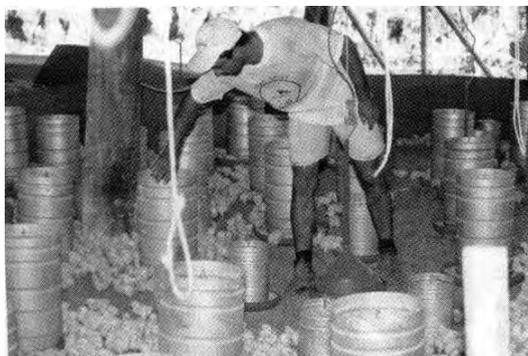
Poucas crianças se limitaram a descrever alguns elementos da gravura, formando enunciados soltos, sem uma conexão entre os mesmos. Nota-se, porém, que, nestes enunciados, as frases iniciando sempre por um artigo, parecem seguir um modelo de frase muito apregoadado pelas cartilhas de alfabetização tradicional, mas a compreensão por parte do leitor sempre se torna possível ao recorrer à gravura como suporte para a compreensão da escrita.

Notamos que esta modalidade de texto não prioriza aspectos *dialogais* da linguagem em que o enunciador tem em mente o seu interlocutor, diferentemente do que aconteceu com os avisos e bilhetes vistos, anteriormente.

Vejamos algumas dessas escritas:

Produção de FEL 1:

Descrição de gravura (FEL 1):



Lá homem trabalhar cuidas (1) (2)
pintinhos. Os pintinhos crescer (3)

galinhas matar para vender	(4) (5)
carnes. Eu gosto carne comer	(6) (7)
galinhas é limpos. Eu não quer	(8) (9)
porco é sujo	(10)

FEL 1 inicia o texto empregando um elemento dêitico *lá*, cuja função exofórica recupera o referente no contexto, ou seja, na figura (imagem de uma granja de aves) a que ele se refere. A maioria das frases já está na ordem direta do Português, embora ainda faltem alguns elementos conectores e possa ocorrer, eventualmente, alguma falha ortográfica (*cuidas*):

*Lá homem trabalhar cuidas
pintinhos.
Os pintinhos crescer
Eu gosto carne comer*

Notamos o uso dos verbos no infinitivo *trabalhar, cuidar, comer, crescer, matar, vender, quer*, mas já flexiona adequadamente na 1ª pessoa do presente do indicativo *gosto*, flexiona os nomes em gênero e número *os pintinhos, galinhas*. O que é importante destacar neste texto é a construção de frase nominal, empregando o verbo de ligação *ser* adequadamente, o que é difícil para o surdo pois este verbo, geralmente, não é usado na língua de sinais:

*galinhas é limpos.

porco é sujo*

Observamos ainda uma construção de estrutura complexa, apresentando o emprego adequado da preposição *para*; preocupação com a flexão de gênero e número dos nomes, embora faltem alguns elementos determinantes e flexões verbais do Português:

Galinhas matar para vender carnes.

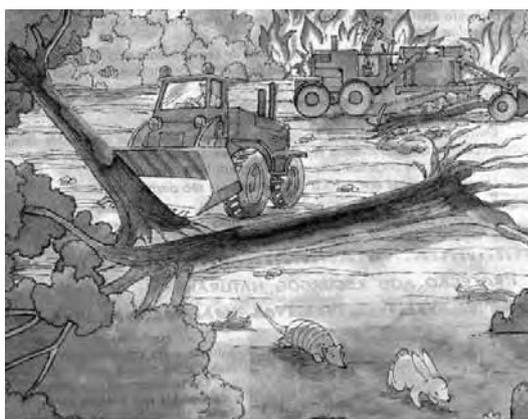
Descrição de figura sobre meio ambiente (FEL 1):



- A mulher nadar cachoeira. (1)
 A cachoeira limpo bonito (2)
 Pode bebe água. (3)

Este texto de FEL 1 foi o primeiro produzido no início do ano e nota-se nele o predomínio de estruturas frasais sintéticas, com omissão de verbos e conectivos, mais próximas da língua de sinais, mas já emprega os artigos adequadamente; é possível apreender o sentido textual.

Produção textual à vista da figura (FEL 1):



- A NATUREUZAS DESTRUIÇÃO (1)
 O HOMEM MATAR DE ARVORÉS. (2)
 OS ANIMAIS: PASSÁROS, COELHO, TATU, ETC. (3)

OS DOIS PASSÀROS CAIR VENTO	(4)
MORREU. O HOMEM JOGAR FOGO SOLO.	(5) (6)
AMO NATUREZA DESTRUICÃO	(7) (8)

Neste texto ocorrem construções frasais sintéticas, tipo tópico-comentário, omitindo alguns conectores. Ocorre o emprego inadequado da preposição *de* em *matar de árvores*. Por distração, há um erro de ortografia na palavra *natureuzas*, depois escrita corretamente no final do texto. Emprega os artigos definidos, flexionando-os adequadamente em *os animais*, *os dois pássaros*, *o homem*, *a natureuza*; ocorrem alguns erros de acentuação *passáros*, *arvorés* que é compreensível pela condição da surdez, que impossibilita a compreensão da prosódia do Português.

Produção de MAY 2:

Produção à vista de gravura:



salve a natureza	(1)
O homem escreve faixas precisa limpa na natureza.	(2) (3)
proibido corta mata. É cuidar mata.	(4) (5)
as arvores importante ar limpo.	(6) (7)

Descrição de gravura :



VILA RURAL (1)

As famílias tem casas, (2)

plantas, *cafés*, tomates,
melhor árvores o homem

trabalho plantas (3)

Observamos que o segundo texto de MAY 2 é bem curto e sua coerência é recuperada pelo título *Vila rural*; apresenta alguma flexão verbal, como em *tem*, *trabalho*, embora empregando neste último caso o verbo *trabalhar* como o substantivo *trabalho*, por transferência dos sinais sem as marcas espaciais e visuais associadas aos sinais que os diferenciam; assim, a escrita perde a complexidade do que está sendo dito de fato; preocupa-se com a concordância nominal, flexionando em gênero e número os artigos e nomes, como em *as famílias tem casas*. É interessante notar que emprega o substantivo *trabalho* no lugar do verbo *trabalhar*, isto sugere a interferência da língua materna (Língua de Sinais Brasileira), em que *trabalho* e *trabalhar* apresentam o mesmo sinal. Outra hipótese possível é que talvez ele esteja tentando concordar *trabalho* com *homem* – gênero masculino, pois *trabalha* talvez devesse concordar com *mulher*.

Ressaltamos que as prováveis interpretações que fazemos dos textos produzidos podem não corresponder ao que a criança hipotetizou. Precisamos enfatizar para o leitor que há possibilidades, as probabilidades e os possíveis enganos que podemos cometer ao interpretar essas produções, principalmente por não ter havido interação sobre o texto ou refacção do mesmo.

Notamos que os dois textos apresentam construções sintéticas conforme a etapa de apropriação da escrita em L2 pelo aluno, como vemos em

proibido corta mata.

É cuidar mata.

as arvores importante ar limpo.

O uso inadequado de alguns elementos do Português podem atrapalhar a compreensão como ocorre com a contração da preposição *na* em *precisa limpa na natureza* e do verbo *ser* (*é*) na oração acima, embora façam parte do processo de apropriação da L2.

Produção de VI 3:

Descrição de gravura (VI 3):



Homem Cuida plantas remédios importante (1) (2)

Saúde Bom. (3)

Descrição à vista de uma gravura (VI 3):



Salve a Natureza (1)

Dia 21 de agosto de 2001 (2)

Nós preciso cuidar natureza, importante arvore (3) (4)
ar limpo.

Paraná tem poucas natureza.

A produção de VI 3 é reduzida; este aluno é muito crítico, muito exigente com os outros e com ele próprio, apresenta um filtro afetivo muito alto, prejudicando sua produção escrita. Não gosta de arriscar, diz sempre que não sabe escrever em Português. Incomoda-se com a pesquisa realizada em sua sala de aula, e por três vezes, a professora pediu para interromper as filmagens por ter problemas com VI que se negava a escrever. Em outra ocasião, este aluno saiu da sala por se negar a fazer a produção textual. No final da pesquisa, já produzia textos com mais facilidade e entusiasmo, embora sempre sinalize que tem a língua de sinais e que não precisa de saber Português. Tem pais ouvintes, mas ele e o irmão são surdos.

Sua produção caracteriza-se por ser sintética, as frases são telegráficas:

Homem Cuida plantas

remédios importante

Saúde Bom.

Importante árvore

Ar limpo

mas já emprega algumas vezes estruturas frasais na ordem direta SVO do Português, já apresenta flexão verbal, embora nem sempre adequada, marcas morfológicas de número, não apresenta artigo, nem preposição e conjunção, como se pode notar :

Nós preciso cuidar natureza

Paraná tem poucas natureza.

Produção de WAL 4:

A produção escrita de WAL 4 apresenta-se bastante sintética no início da pesquisa (início do ano), mas no decorrer do ano apresenta um salto qualitativo. Esta criança, além das dificuldades de alfabetização em Português, comuns aos outros informantes, apresenta dificuldade motora, seqüela do parto prematuro e difícil. Observa-se isto nos traços de sua grafia e no tipo de letra, ora escrevendo com letra cursiva, alternando-a com caixa alta.

Esta produção de WAL 4 se apoia em uma gravura com cena de um homem colhendo alface numa horta caseira, é referente ao tema do projeto desenvolvido pela turma sobre “meio ambiente”.



HORTA (1)

O HOMEM TRABALHO (2)

VILA RURAL COLHE (3)

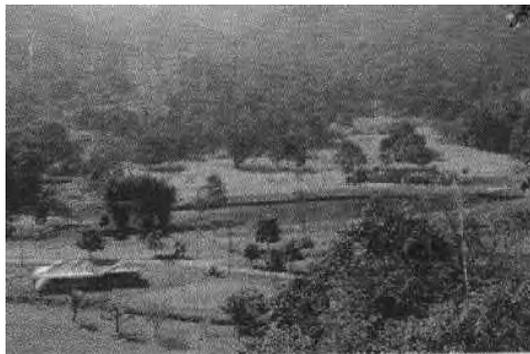
ALFACE VENDER (4)

(letra em caixa alta, reproduzindo o modo de grafar do aluno)

Podemos notar que o texto é curto e as frases bastante sintéticas, empregando poucos elementos funcionais, verbos no infinitivo, mas já há flexão de alguns verbos. É interessante observar neste texto o emprego do substantivo *trabalho* no lugar do verbo *trabalhar*, que são marcas da língua de sinais no Português, pois ambas correspondem ao mesmo sinal em Língua de Sinais Brasileira, como vemos em:

O homem trabalho

Descrição de gravura (WAL 4):



A Arvores, (1)

Muito tem

água Peixe de (2) (3)

Montanha . (4)

Aqui também se nota a influência sintática e lexical da língua de sinais. As estruturas frasais são breves e a ordem dos constituintes prioriza na frase o que quer comunicar primeiro, resultando em construções tópico-comentário. Emprega a palavra *arvores* no sentido de *natureza*, marca da influência lexical da Língua de Sinais Brasileira em que por analogia, as crianças pesquisadas naquela localidade, empregavam o mesmo sinal para os dois termos. Nota-se a flexão do verbo *ter* na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo *tem* e o emprego inadequado da preposição *de* no lugar da conjunção *e*.

Descrição à vista de uma gravura (WAL 4):



O Animais

(1)

Os animais vaca, onça, sapo, jacaré,
pássaros, leão, borboletas, cobra, Elefante,
gato, rato, urso, vivia livre. (2)

Na fazenda homem E A mulher traba- (3)

lhão solo senemte planta. (4)

As árvores folha cai. (5)

O solo aproveita folha velho. (6)

Os peixes vivia água rio. (7)

Observamos neste texto que o aluno está redigindo com mais facilidade pela extensão de sua produção e pelo o emprego adequado de elementos funcionais do Português: da conjunção *e*, da preposição *de*, da contração *na*(*de+a*) e dos artigos definidos *o*, *a*, *as*, *os*. Há ainda construções de TC como em:

solo senemte planta.

As árvores folha cai.

Há flexão verbal na 3^a pessoa do singular e na 3^a pessoa do plural do presente do indicativo; emprego consistente dos artigos definidos concordando com os substantivos, nos sintagmas nominais *os animais*, *o solo*, *as arvores*, *os peixes*.

Observamos alguns problemas de concordância verbal que não afetam o sentido textual. Já aparecem construções na ordem direta SVO. Por exemplo:

*Os animais vaca, onça, sapo, jacaré,
pássaros, leão, borboletas, cobra, Elefante,
gato, rato, urso, vivia livre.*

Na fazenda homem E A mulher trabalhão

O solo aproveita folha velho.

Os peixes vivia água rio.

Produção de SUE 5:

Descrição à vista da gravura (SUE 5):



O homem pintar casa (1)

lindo.

Tem jardim flores cuida (2) (3)

cheiro bom. (4)

Descrição à vista da gravura (SUE 5):



- A moça passar (1)
 deu comer para peixe. (2)
 A moça foi praia. (3)
 Ela praia banho. (4)

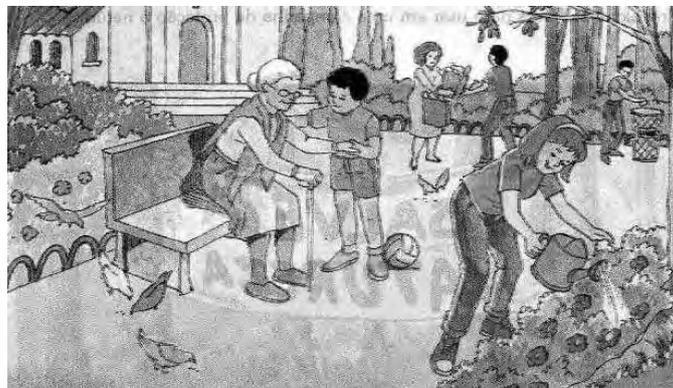
Embora estas produções de SUE 5 sejam bastante sintéticas, com sintaxe semelhante à língua de sinais, como em

*Tem jardim flores cuida
 cheiro bom.*

Ela praia banho.

não há prejuízo para a apreensão do sentido textual; já observamos o emprego de alguns elementos gramaticais do Português, como o uso consistente dos artigos definidos, o uso adequado da preposição *para*, a flexão de alguns verbos como *tem*, *cuida*, *deu*, *foi*.

Descrição de gravura (SUE 5):



- As famílias foi passar[passear] livre. (1)
 A mata ar bom limpo. (2)

- As nossa cidade tem varias: gramas, flores, (3)
 árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos,
 galhos, troncos, asfalto, bola, sofá lixeira, etc
 Ela moça, pegar regador água cuidado palntas[plantas] (4)
 jaridns [jardins].
 O menino brincar bola. (5)
 As familias foi como igreja. (6)

Neste texto de SUE 5 já se observa a inserção de maior número de elementos gramaticais do Português, além dos já elencados nos textos anteriores, como a flexão dos nomes em número concordando com os artigos definidos *as famílias, gramas, árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos, galhos*; aparecem algumas incorreções ortográficas *passer (passear), palntas (plantas), jaridns (jardins)*, compreensíveis neste ciclo de alfabetização que não chegam a comprometer o texto. No entanto, vale destacar que as incorreções ortográficas observadas nã são do mesmo tipo observadas entre alunos falantes do Português. Estes tipos de incorreções são incomuns entre ouvintes que tendem a produzir *erros* ortográficos influenciados pela sonoridade, pelo dialeto usado, pela forma específica da fala que não coincide com a escrita ou ainda por generalizações morfológicas. Nos caso dos surdos, destacamos que as trocas são visuais, baseadas na memória visual. Na tentativa de apropriar-se da língua alvo há inserção inadequada da palavra *como* na oração que ficaria com sentido se omitisse esse elemento, mesmo não ocorrendo a concordância verbal, como podemos observar

As familias foi (como) igreja.

Observamos uma construção de tópico-comentário em

*Ela moça, pegar regador água cuidado palntas[plantas]
 jaridns [jardins].*

Produção de KAT 6:

Descrição à vista da gravura (KAT 6):



A mulher (1)
 óculos equipamento
 de mergulho
 dois [dois] conversa (2)
 feliz.

Neste texto NAY 6 emprega uma estrutura de tópico-comentário, muito próxima da língua de sinais, em que podemos considerar a *mulher* como tópico a destacar.

Descrição a partir de uma gravura (KAT 6):



O pássaro vê rio. (1)
 O pássaro fica galho árvore. (2)
 Os homens trabalham solo. (3)
 Os bois e vacas comer grama. (4)
 A natureza bom. (5)

Muito diferente do texto anterior, esta produção de NAY 6 aproxima-se muito da escrita do Português, empregando a ordem direta das frases SVO, o emprego apropriado da conjunção *e*, o uso adequado dos artigos concordando com os nomes *o pássaro, os homens, os bois e as vacas, a natureza*, a flexão verbal adequada dos verbos na 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural do presente do indicativo *vê, fica, trabalham*, inclusive realizando a concordância verbal como um falante nativo do Português em

O pássaro vê rio.

Os homens trabalham solo.

mesmo faltando alguns elementos de ligação, como as contrações de preposição *no* e a flexão de verbo *comer* há aproximação da escrita portuguesa; há duas frases, uma com o verbo *ficar* explícito, a outra omite o verbo *ser*, que é inferido pelo contexto:

O pássaro fica galho árvore.

A natureza bom.

Mesmo lembrando um conjunto de frases estereotipadas, cujo modelo sempre inicia por um artigo e termina por ponto final, o texto ganha unidade textual mediante a figura.

4- PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DE UM TÍTULO DADO

Produção a partir do título : Os índios

Estas produções foram realizadas na semana em que se comemorava “O Dia do Índio”. Os alunos realizaram várias atividades sobre este tema e conversaram muito sobre a vida e os problemas dos nativos. Para fechar as discussões da semana, a professora pediu que produzissem um texto com este título. Deu-lhes

folhas em branco, em que fizeram ilustrações e pintaram, para em seguida redigirem os textos que vemos a seguir.

Nestas produções, em geral, predominaram as estruturas frasais na ordem canônica SVO, mas as frases parecem um pouco estereotipadas, como se seguissem um modelo de frase pronta, como o passado pela cartilha. O resultado textual lembra uma sequência de frases, embora os enunciados comuniquem com clareza o que enunciam.

Produção de FEL 1:

o índios

- | | |
|--|---------|
| os índios fazer várias ornamentos. | (1) |
| os índios fazer palha de casa. | (2) |
| o índios gosto frutos, come peixe, raízes. | (3) (4) |
| Eles vivem florestas livre. | (5) |
| Eles cuidado florestas. | (6) |
| hoje índios pobre preciso pessoas dar roupas velhas. | (7) (8) |
| Pessoas também dar comidas pobre. | (9) |

Neste texto FEL 1 apresenta uma escrita próxima da L2, com um grande número de frases na ordem SVO: (1) (3) (4) (5) (6) (8) (9); temos na construção *hoje índios pobre*; o não aparecimento do verbo de ligação que pode estar implícito. É interessante notar na quinta linha do texto em *Eles cuidado florestas*, a troca do verbo *cuidar* pelo substantivo *cuidado*, que denuncia marcas da L1, em que há uma diferença sutil de mudança no movimento do sinal que distingue o uso do verbo do substantivo e que não é marcada na modalidade escrita do Português.

Há várias marcas morfolexicais do Português: uso consistente dos artigos definidos; flexão de substantivos em gênero e número *índios, frutos, raízes, florestas, roupas, velhas, pessoas* e estabelecendo concordância nominal em

Os índios fazer várias ornamentos.

...pessoas dar roupas velhas.

flexão verbal 3ª pessoa do plural e estabelecendo concordância verbal em

Eles vivem florestas livre.

Produção de MAY 2:

O índio

- O índio faz felexa pega um arco. (1) (2)
 O inidio foi viu uma onça mata de (3) (4) (5)
 flexa.
 A india trabanho faz comer de frutos. (6) (7)
 O indio e a india dois foi oca e (8)
 dormir. (9)
 O indio e a india dois foi passear (10)
 florestas.
 O indio foi passear pega um (11) (12)
 coca, pega um maça, pega um (13) (14)
 laranja, pega um Banana etc. (15)

O texto de MAY 2 se aproxima da escrita da L2, apresenta a maioria das frases na ordem canônica SVO, flexão em número de *frutos*, flexão de verbos e locuções verbais *foi, pega, faz comer, foi passear*, emprega com consistência os artigos definidos e indefinidos *a índia, o índio, um arcos*, confundindo, às vezes, o gênero dos nomes com em

*O indio foi passear pega um
 coca, pega um maça, pega um
 laranja, pega um Banana etc.*

Notamos duas construções que consideramos tópico-comentário, mesmo estando na ordem direta, por priorizarem o sintagma nominal *o índio e a índia* como tópicos, fazendo em seguida referência ao mesmo sujeito (*dois*), como vemos abaixo

*O índio e a índia dois foi oca e
dormir.*

*O índio e a índia dois foi passear
florestas.*

Produção de WAL 4:

O índio

O índio palha faz casa (1)

Ele mata animais comer carne. (2) (3)

O índio arco flexa usa. (4)

grupo vende vários: colares (5)

lança, flexa, cesta, chocalho.

Os homens índio dança (6)
para chuva.

WAL 4 redige um texto bastante claro, mas com várias marcas da L1, pelas construções inversas e pela expressão *os homens índio* que apresenta analogia com a forma de realizar o sinal em Língua de Sinais Brasileira. Já apresenta também marcas gramaticais do Português: o emprego da preposição *para*, o uso de artigos definidos, flexão dos nomes em número *animais*, *colares* e concordância do artigo com o substantivo *os índios*.

Características típicas de L2: flexão verbal; flexão dos nomes em número e gênero “*o índio arco flexa usa*”, “*os homens*”; emprego adequado da preposição “*dança para chuva*”.

Características típicas de L1: inversões, omissão de preposições e de alguns artigos.

Produção de SUE 5:

O índio

O índio vida floresta. (1)

Ele comer carne, banana, frutos, (2)
raízes, planta etc.

O índio casa tem oca. (3)

- O índio pinta corpo. (4)
- O índio tem tanga, colar,
flexa, arco, oca, cerâmica.
gamela, rede etc. (5)
- O índio de peixe lança. (6)

SUE 5 redige um texto com frases que lembram um modelo de cartilha, mas com sentido muito claro, embora ocorram algumas inversões como *casa tem oca*, *o índio de peixe lança*, não chegar a atrapalhar a apreensão do sentido textual. Emprega muitos artigos, a flexão em número *frutos*, *raízes*; mas o que chama a atenção o emprego do substantivo *vida* no lugar do verbo *viver*, por interferência da L1 na escrita do Português.

Produção textual a partir do título: “Como sou”

Estas produções mostram-se bastante diferenciadas das anteriores “os índios”. Cada criança escreve sobre si mesmo, com marcas particulares de cada um, revelando sua linguagem, diferente das anteriores que pareciam seguir um modelo formal de frase.

Antes desta produção, na semana anterior, a professora havia pedido que escrevessem um texto com o título “Como eu era”, com a intenção de proporcionar um contexto para flexionarem o verbo no passado; apresentaram bastante dificuldade, segundo a professora, que precisou redigir junto com eles; após esta produção, solicita que levem uma foto atual, que cola no caderno e pede que redijam a partir do título “Como sou”, esperando trabalhar noções gramaticais de tempo verbal (presente). Esta última escrita foi acompanhada pela pesquisadora, como vemos a seguir.

Produção de FEL 1:

- hoje ano 2001 (1)
- Eu já estudar aprender. Eu saber (2) (3) (4)
- palavras. Eu brincar várias futebol, (5)

piscina, bicicleta, eu sabe fazer	(6)
cozinha arroz, feijão, ovo	
Eu gosto come várias.	(7)
Eu respeito Mãe e pai pediu	(8) (9)
você fel foi sozinho comprar pão.	(10) (11)

Produção de MAY 2:

Eu gosto - Eu Bicicleta, futebol, game-Boy	(1)
joga e game, piscinas, carrinho, caminhão	(2)
etc.	
Eu com comer maçã, coca-cola, pão,	(3)
leite, posane, benvenr, choceta, pera, etc.	
Usa com camiseta = ropa, calça, etc.	(4)
O may e jordanna e wando e	
wal e sue e Fel e vi	
estuda a escola.	(5)
A BIA profissora grupo: Alunas e	(6)
Alunos da 3ª A.	

Produção de WAL 4:

Como Sou

Eu Gosto Brincar bicicleta,	(1)
carroinho, caminhainho	
bola.	
Papel desenho, leão tem.	(2)
Os (...) 3a. A serie Anpacin	(3)
surdo.	

fruta maca, laranja,
 bananas, abacaix, mamão,
 Alface, Arroz, feijão, carne
 delícia. (4)
 Eu gosto viu televisão (5)
 sofa (...)

Há neste texto duas construções que podem ser consideradas tópicocomentário:

Papel desenho, leão tem.

*fruta maca, laranja,
 bananas, abacaix, mamão,
 Alface, Arroz, feijão, carne
 delícia.*

Pode-se dizer que os constituintes “*papel desenho*” e “*fruta*” são tópicos em relação à seqüência das respectivas orações.

Produção de SUE 5:

Eu anos 2001 mês abril idade 9? (1)

Eu esta você gosta bicic- (2)
 leta.

Eu foi Sozinha andar Pas- (3) (4) (5)
 sear.

Eu amigas brincar várias (6)
 todos: bola, bonecas, bicicleta,
 brincar de comida, volei, etc. (7)

Nós tadra [estuda?] esta escola. (8)
 3ª series alunas.

Eu foi bicicleta sozinha. (9)
 Eu (...)

Produção de KAT 6:

- Eu 2001 9[anos] (1)
- Eu gosta bicicleta bom (2)
- vou escola anpacin (3)
- gosta come arroz, feijão, batata, (4)
- passar boa. (5)
- A Kat surdo
- usa aparelho. (6)
- A mamãe gosta (...) (7)

A professora solicita estas produções aos alunos esperando oferecer um contexto em que pudessem trabalhar a flexão verbal da Língua Portuguesa, a noção temporal de presente. Estas produções trazem marcas da influência da L1, reveladas em frases sintéticas, com pouco emprego de elementos funcionais, lembrando o modo de conversarem na língua de sinais, no dia-a-dia. Como podemos observar em

Eu saber palavras.

Usa com camiseta = roupa, calça, etc.

*Eu Gosto Brincar bicicleta,
carroinho, caminhainho
bola.*

Eu foi bicicleta sozinha.

Eu amigas brincar várias

*gosta come arroz, feijão, batata,
passar boa.*

Observamos que, nestas produções, os aprendizes flexionam alguns verbos no presente e no pretérito perfeito do indicativo *eu gosto, eu respeito, pai pediu, usa, viu, tem, estuda, vou* e usam a estratégia de manter no infinitivo os que ainda não conseguem *eu já estudar, eu aprender, eu brincar, eu sabe fazer, andar, passear, brincar* como ocorre na língua de sinais. Notamos, também, outras características morfolexicais do Português sendo utilizadas pelos alunos: emprego dos artigos definidos (poucos); emprego de algumas preposições *com, de* e a contração de preposição *da (de+a)* como em *usa com camiseta, brincar de comida, volei, etc., alunos e alunas da 3ª série*; emprego consistente da conjunção *e* ;

Quanto aos aspectos sintáticos da L2, já apresentam algumas estruturas complexas e muitas frases na ordem dos constituintes SVO, embora ainda faltem alguns elementos funcionais empregados no Português:

Eu saber palavras

*Eu respeito Mãe e pai pediu
você fel foi sozinho comprar pão*

Eu com comer maçã, coca-cola, pão

Eu gosto viu televisãosofa

A Kat surdo usa aparelho.

Mas aparecem também construções de tópico-comentário, como :

hoje ano 2001

*A BIA profissora grupo: Alunas e
Alunos da 3ª A.*

Papel desenho, leãotem.

Eu anos 2001 mês abril idade 9?

Quanto à concordância nominal e verbal ainda não apresentam consistência, demonstram ter dificuldade, como observamos em *eu comer, eu gosta, eu esta voce, eu foi bicicleta, eu amigas brinca*. Observamos ainda algumas ocorrências de erros ortográficos *maça, ropa, posane(?), benvenr(?), choceta(chocolate?), carroinho, caminhainho, abacaix, sofa, tadra(estuda?)*, em que algumas palavras podem ser inferidas pelo contexto. É interessante observar a formação do diminutivo das palavras *carroinho* e *caminhainho*, indicando que os aprendizes estão em processo de apropriação destes morfemas e formulando hipóteses de uso da língua alvo.

5- RECONTO

As produções de reconto foram realizadas em contextos diversificados, mas sempre tendo a compreensão do conteúdo garantida pela língua de sinais, seja através da instrutora ou monitora de Língua de Sinais Brasileira, da professora da sala ou da intérprete. A escrita acontecia após escutarem a história do livro infantil em Língua de Sinais Brasileira, ou após assistirem filme no vídeo, ou após a leitura de um texto, sempre precedidas das interlocuções entre as crianças e os professores sobre o assunto, em Língua de Sinais Brasileira, para domínio do conteúdo.

Foram realizadas as seguintes produções de reconto, na coletada de dados dos informantes da escola B:

Reconto da história lida : *O macaco e a onça*.

Reconto do texto de Millôr Fernandes : *A morte da tartaruga*.

Reconto do filme de Walt Disney : *O Dinossauro*.

Reconto da história do vídeo da Feneis: *Chapeuzinho Vermelho*.

A produção de FEL 1:

Reconto com base em texto lido (FEL 1) :

Os mamacos (1)

Dois mamacos filhote mulher uma

homem mamaco grande juntou brincar,	(2)
procura cipó come banana.	(3) (4)
o macaco viu onça macaco medo	(5) (6)
fugiu pular árvore onça não	(7) (8)
consegue pular árvore onça embora.	(9) (10)
Macacos dois brincar.	(11)

Notamos neste texto o emprego de muitas palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos) e de poucos elementos funcionais; aparece uma vez apenas o artigo definido masculino singular acompanhando o substantivo na oração *o macaco viu onça* e o artigo indefinido feminino em *mulher uma*; flexiona os verbos *juntou*, *come*, *viu*, *fugiu*, além de manter no infinitivo *brincar* e *pular*; apresenta concordância nominal em *dois macacos* ou *macacos dois*. Podemos considerar ainda a construção de tópico-comentário em *Macacos dois brincar*, e construções sintéticas.

Reconto de um filme (FEL 1):

“O Dinossauro”

Os Dinossauros nasce ovos. tem	(1)
Os dinossauros viu carnotauro (...)	(2)
os dois carnotauro mau vontade comer dinossauros.	(3)
os dinossauros medo foge.	(4)
o dinossauro viu um ovo pegou foi embora pula	(5) (6) (7)
árvore dois dinossauro joga ovo fundo fica ninho	(8) (9) (10)
de folhas. Macacos assustados (...)	(11)
dinossauro já crese foi bricar o macaquinhos.	(12) (13)
o Aladar chama macacos costas (...) leva árvore	(14) (16)
amor espera namorada demora viu chuva pedra	(16) (17)
fogo no mar explosão.	(18)
Aladar chama macaquinhos costas	(19)
rápido foge pula fundo mar.	

Produção textual sobre o que não gostou no filme “O Dinossauro”(FEL 1):

Eu não gostou	(1)
filme dinossauros	
várias mal	
eu não gostou	(2)
carnotauro gosto	
come mata dinossauros	(3) (4)
bom. Eu não gostou	(5)
explosão fogo	
destrói natureza.	(6)
os dinossauros comer	(7)
fome, sede água sumiu.	(8)
Eu triste porque chefe trom	(9)
não gostou ajudar dinossauros bom.	(10)
Eu não gostou Dinossauro	(11)
avestruz rouba ovos.	(12)

Após terem visto o filme “Dinossauro”, de Walt Disney, na sala de vídeo e conversarem em Língua de Sinais Brasileira com a intérprete, os alunos dirigem-se para a sala de aula e continuam a trocar impressões em língua de sinais, com a professora e entre eles, sobre o conteúdo do filme. Discutem o enredo e seus personagens. Em seguida, a professora escreve no quadro o nome dos personagens e adjetivos que os caracterizam. Após a conversação e o domínio completo do conteúdo, a professora diz aos alunos que eles irão escrever suas idéias sobre o filme e o que mais gostaram na história. Ela entrega folhas de papel almaço e figuras de animais pré-históricos que aparecem no filme para colarem, pintarem e, então, redigirem o texto.

Reconto da narrativa (FEL 1):

TÍTULO: A TARTARUGA MORREU	(1)
A TARTARUGA MUITO DONTE FRACA COMECA MORREU.	(2) (3)
O MENINO ANDAR VIU TARTARUGA CAIR DA TERRA PERTO CASA.	(4) (5) (6)
O MENINO FALOU ACHA TARTARUGA É MORREU OU DORME.	(7) (8)
A MAMÃE ANDAR OLHAR QUE FAZER?	(11) (12)
A MAMÃE PEGAR PAU MEXEU COM TARTARUGA. A MAMAE FALOU É TARTARUGA MORREU.	(14) (15) (16) (17)
O MENINO MUITO CHORAR.	(18)
A MAMÃE FALOU PARE VOCÊ SE CHORA	(19) (20) (21)
PAI MATAR VOCÊ. O MENINO MUITO CHORAR TEMPO. A MAMÃE IDEIA VÊ PROMETE CERTO FOI COMPRAR CARRINHO BOM, BONITO DÁ MENINO FALOU NÃO-QUER DE NOVO CHORAR. A MAMÃE TUDO PRESENTES NÃO CONSEGUE.	(22) (23) (24) (27) (28) (29) (30) (31)
O PAPAI DORME OUVER RECLAMA GRITA. O PAPAI ANDAR CHAMA MAMÃE ASSUTOU PERGUNTAR QUE ACONTECEU? MENINO CHORAR.	(32) (33) (35) (36) (41)
PAPAI PESNE IDEIA CHAMA O MENINO SOLUCO LEVAR TANQUE	(42) (43) (44)
O PAPAI CHAMA MENINO COLO EXPLICAR TUDO.	(45) (46)
O MENINO CHAMA SEU AMIGOS VISITAR CASA.	(47) (48)

Reconto de estória (FEL 1):

Chapeuzinho Vermelho	(1)
A Mamãe falou tchau Chapeuzinho Vermelho.	(2)
A mamãe falou atenção certo andar.	(3) (4)
A chapeuzinho bom. A Mamãe dá come	(5) (6)
bolo e leite, cesta andar viu arvoré	(7) (8)
Muito.	
Lobo viu Menina conversar.	(9) (10)
Lobo pergunta onde casa do vó.	(11) (12)
A Menina falou longe casa do	(13)
vovó.	
O lobo chegar bater no porta	(14) (15)
pegar engoliu vovó foi deitar	(16) (17) (18)
na cama.	
A Chapeuzinho chegou entrou	(19) (20) (21)
olhar pergunta por quê?	(22)
orelha grande. O lobo falou	(23)
bem ouvir. A Menina falou	(24) (25)
pé grande. O lobo falou bem.	(26) (27)
O homem procurar viu ouver	(28) (29)
que casa vó.	(30)
entrer abre porta viu lobo	(31) (32)(33)
dormiu. O homem pegar tesoura,	(34)
contra a barriga pegar vó e	(36)
a Menina sorte pegar bolo e Leite	(37)
ganhar famílias comer.	

FEL 1 que, nas outras modalidades, conseguiu se comunicar pela escrita, sem muitos problemas, nesta atividade teve mais dificuldades, como se pode ver a seguir:

*amor espera namorada demora viu chuva pedra
fogo no mar explosão.*

A TARTARUGA MUITO DONTE FRACA COMECA
MORREU.

O MENINO ANDAR VIU TARTARUGA CAIR DA
TERRA PERTO CASA.

O MENINO FALOU ACHA TARTARUGA É
MORREU OU DORME.

Notam-se algumas construções, talvez mais próximas da linguagem do aluno (algumas com diferenças na ordem), mas que não são de compreensão difícil, como: *macaco medo, onça embora, os dinossauros medo foge, A chapeuzinho bom, cesta andar.*

Entretanto, há muitas partes nestas produções que dificultam a compreensão do leitor, talvez pela inserção inadequada de elementos do Português, que colocamos entre parênteses, como ocorreu em *foi brincar (o) macaquinhos, O homem procurar viu ouver (que) casa vô.*

Notamos construções de tópico-comentário:

Dois mamacos filhote mulher uma

homem mamaco grande juntou brincar,

Macacos dois brincar.

A produção de MAY 2:

Reconto de estória lida (MAY 2):

A macaca foi pulam (1)

na árvore foi comer (2)

banana.

ela viu uma cobra. (3)

Reconto de filme (MAY 2):

O dinossauro nasceu seis do	(1)
ovo de grande dinossauro viu seis ovo	(2)
grande sopro foge viu cinco de passanho	(3) (4)
dinossauro viu uma borboleta	(5)
corre perto árvores viu um	(6) (7)
carnossauro corre grita pega um	(8) (9) (10)
(vovô) ema mata comer carne	(11) (12)
dinossouros de ema (vovó) corre	(13)
foi pega um ovo de grande	(14) (15)
dinossauro caiu água ovo de grande	(16)
dinossauro um comer de ovo de	(17)
grande sopro ovo de grande.	(18)
dinossairo comer água vovó (velho) comeru	(19) (20)
ovo de vai Dinossauro leva vao: floresta	(21) (22)
dinossauro vao	(23)

Reconto de estória (MAY 2):

O tartaruga o moreu	(1)
O menino foi onde a tartaruga a moreu	(2) (3)
quintal grama o menino a choara [chorava]	(4)
ouve que mãe vai sala quintal foi que	(5) (6) (7)
estou pegou um pal e mexeu verdade	(8) (9) (10)
moreu o menino muito choara	(11) (12)
mãe não choara a mãe quero	(13) (14)
promete vai comprar carrianho	(15) (16)
bom menino muito choara promete vai	(17) (18)
comprar velocípede não quer	(19) (20)
ele chorava.	(21)

O pai acordou que ouviu menino	(22) (23)
Grito.	(24)
Ele foi lugar quintal	(25)
pai perguntou: O que	(26)
aconteceu?	(27)
A tartaruga morreu.	(28)

Reconto de estória (MAY 2):

Chapeuzinho Vermelho	(1)
A mamãe chamou Chapeuzinho Vermelho	(2)
presica [precisa] atenção Chapeuzinho Vermelho a	(3)
mamãe da cesta, bolo, leite Não conversar	(4)
embora passar no mato o lobo viu	(5) (6)
uma Chapeuzinho vermelho oi o lobo oi	(7) (8)
que faz cesta da vovó lobo obrigado	(9)
embora lobo eu falou mentira o lobo	(10)
fugi chegar na casa no vovó.	(11) (12)
A vovó poder abre entra o lobo comeu	(13) (14) (15)
na vovó Barriga.	
A chapeuzinho vermelho chegou casa vovó	(16) (17) (18)
oi chapeuzinho vermelho viu vovó orelha grande	(19) (20)
falou doença o lobo comeu chapeuzinho vermelho	(21) (22)
dois foi dormir quatro [quarto] cama chapeuzinho	(23)
vermelho girita [grita] ouviu girita procura chegar	(24) (25) (26) (27)
casa na vovó tesoura contra Barriga	
pegar levar três pedra dentro	(28) (29)
no barriga.	
A chapeuzinho vermelho, vovó, papai	(30)

Também na produção de MAY 2, a necessidade de inserir elementos do Português, que não são usados na Língua de Sinais, como o verbo *estar* (*estou*), da preposição *de* e da conjunção *que*, acabou por prejudicar, mais do que ajudar, a

apreensão do significado pelo leitor. No entanto, este parece ser um estágio de *interlíngua* mais adiantado, apesar de o uso não ser apropriado em relação ao do Português. Notamos que sempre a produção escrita do aluno surdo será uma *interlíngua*, uma vez que as palavras escolhidas para integrar o texto são do Português. Com certeza estes estágios refletem algumas hipóteses e da organização gramatical da *interlíngua*. Há indícios claros apropriação de que há formas gramaticais do Português, embora tais formas dificultem a compreensão do leitor por serem altamente complexas.

(Colocamos os elementos citados, acima, entre parênteses, para ajudar-nos a pensar a produção sem a inserção dos mesmos):

foi (que) (estou) pegou um pal...

*O dinossauro nasceu seis do
ovo de grande dinossauro*

*viu cinco (de) passanho (pássaro)
comer (de) ovo (de)
grande sopro ovo (d)e grande*

Observamos nos textos acima que MAY 2 apresenta vários erros ortográficos *passanho, dinossouro, dinossairo, comeru, moreu, choara, carrianho, obringado, presica, girita, ovuiu* que não chegam a atrapalhar a apreensão do sentido textual. Ressaltamos que esses erros ortográficos não são influenciados pela sua sonoridade, mas ocasionados pela memória visual. Emprega consistentemente os artigos definidos e o indefinido *uma*.

A produção de VI 3:

Reconto de estória após leitura (VI 3):

O Macaco bonito (1)
Os macoca gosta pula galho em (2) (3)
galho.

Reconto de estória (VI 3):

Os ovos grande vários rouba	(1)
uma ovo dois Brigam Perde ovo rio	(2) (3)
vau Passaro pega leva ovo filhos. O ovo	(4) (5)
cai floresta Lemures família (...)	(6)

Podemos dizer que há número maior de frases com estrutura mais próxima da L1, mas já flexionando verbos *gosta, brigam, perde, pega, leva, cai*, empregando artigos *o macoca, os ovos, o ovo, uma ovo*. Há um número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário:

Os ovos grande vários rouba

uma ovo dois Brigam Perde ovo rio

Dinossauro avestruz rouba ovo.

A menina dar menina cesta

leite Bolo foi precisa menina.

Reconto (VI 3):

(narrar o que não gostou no filme “Dinossauro”)

Eu não gostou carnotauro porque	(1)
ataca Dinossauro bom.	(2)
Também não gostou explosão	(3)
que destrói natureza	(4)
Dinossauro avestruz rouba	(5)
ovo.	

Reconto de narrativa (VI 3):

tartaga a mato	(1)
O menino chora tartara a mato ouve	(2) (3)
mamãe mexem pau verdade mato	(4) (5)
tartarga	
deixa pra lá, novo tartará menino	(6) (7)
não quer, compra promete carrinho	(8) (9)
bom, menino não quer chora	(10) (11)
papai ouve ele que chora grita.	(12) (13) (14)
O papai anda que mamãe forte	(15) (16)
chora que aconteceu. A mamãe	(17)
explica tartaga mota.	(18) (19)
papai chamou o menino fomos	(20) (21)
para casa vei aqui senta	(22) (23)
no meu colo.	

Reconto de estória (VI 3):

Chapeuzinho Vermelho	(1)
A menina dár menina cesta	(2)
leite Bolo foi precisa menina.	(3)
Menina andar viu lobo que	(4) (5)
cesta vovó menina pegar flor lobo	(6)
corre casa vovó perto lobo comer vovó	(7) (8)
barriga ecorde [engorda?] menina chegar casa lobo	(9) (10)
comer menino tesourava contra barriga	(11) (12)
cama sormir [dormir?] homem ovuiu lobo homem	(13) (14)
tesoura contra barriga vovó a menina	(15) (16)
pegar levar pedra jogar a barriga	(17) (18)
vovó com menino comer Bolo leite.	(19)

Na produção de VI 3, notamos que as diferenças de *ordem dos constituintes* existentes, e também, os enunciados ditos *telegráficos* não comprometem o significado do texto, nem a compreensão do autor. Também as incorreções ortográficas *oviu (ouviu)*, *ecorde (engorda)*, *sormir (dormir)*, *tartara, tartaga (tartaruga)* não chegam a comprometer a intelegibilidade do texto, atentando para o contexto; o que compromete é a inserção inadequada de elementos do Português, como o uso inadequado da conjunção *que* (colocadas, por nós, entre parênteses):

O papai anda (que) mamãe forte chora.

O que se pode observar, nas produções vistas, acima, é que a transposição para a escrita de estruturas próprias da linguagem coloquial utilizada na comunicação face a face parece não prejudicar o significado dos textos, como em *deixa pra lá, novo tartará menino não quer*. Já, a inserção de elementos do Português, muitas vezes inadequadamente, parece prejudicar a produção e a compreensão do leitor como observamos no exemplo citado acima.

A modalidade de texto aqui vista, ou seja, o texto *narrativo*, exigiria maior distância da linguagem usada na comunicação face a face e maior domínio do Português escrito?

A produção de WAL 4:

Reconto de estória (WAL 4):

Dois macaco marrom (1)
 cipo e ludo (tudo). Brincar (2)
 junto.
 Dia uma onça grande
 de manchas pretas
 assutou o macaco. (3)
 O macaco fugiu medo (4)
 Onça grande.

O macaco pulou em (5)
 Árvores grandes e
 foi em uma galho (6)
 grande e fico la (7)
 hoje.

Verificamos que neste primeiro texto de WAL 4 não há quase nenhum problema relativo à *ordem*. Este aparece, somente, no primeiro período *Dois macaco marrom cipo e ludo (tudo). Brincar junto*.

Nos demais períodos parece haver uma tentativa de se escrever dentro da estrutura do Português, garantindo maior compreensão por parte do leitor.

Reconto do filme (WAL 4):
“O Dinossauro”(de Walt Disney)

O Aladar com Lira chete [chefe] (1)
 Lira medo (...) macaco Aladar com (2)
 Ema (ve) [ave?] Aladar ajudar (3)
 Ema passar sob Aladar com tem (4) (5)
 muito procura feliz árvores (6)
 água Aladar Ema ovos
 o passarinho ovo longe ovo perde (7) (8)
 ovo água rio (9)

Reconto de estória (WAL 4):
“A Morte da Tartaruga” (Millôr)

O menino viu tartarug tem (1)
 morrte. (2)
 A mamãe ouve menino (3)
 chora tartarug morre. (4)
 A mamãe pau tartarug (5)

verdade menino chora	(6)
tartarug.	
A mamãe promete com-	
pra tartarug novo menino	(7)
não quer, mamãe promete	(8) (9)
compra caminhão menino	(10)
não quer mamãe promete	(11) (12)
velocipede dar não quer.	(13)
O menino quer tartarug	(14)
papai dormiu, acordou	(15) (16)
foi papai mamãe viu	(17) (18)
menino chora.	(19)
papai chama menino	(20)
colo tartaruga tanque	(21)
água menino com papai	(22)
sofa conversas	

Reconto de estória (WAL 4)

Chapeuzinho Vermelho	(1)
A mamãe falou chapeuzinho	(2)
vermelho cesta Bolo, leite foi	(3)
andar floresta flor.	(4)
Os lobo Bom Dia chapeuzinho	(5)
vermilho foi vovó chapeuzinho vermeho	(6)
andar.	(7)
Os lobo corre casa vovó	(8)
comem engoliu Barriga lobo porta	(9) (10)
Abre lobo cama vai chapeuzinho	(11) (12)
vermiho.	
Os lobo comeo engliu chapeuzi-	(13)
ho lobo Barriga dormir cama.	(14)

O homem proc(...) casa	(15)
Vovó lobo tesoura contra	
Barriga vovó chapeuzinho.	(16)
O lobo dormir pegar levar	(17) (18) (19)
Pedra jogar a barriga.	(20)
O homem chapeuzinho verm-	(21)
iho vovó come Bolo leite.	

Quando narra a história, na sua totalidade, fica difícil para o leitor inferir o que o aluno quis dizer sem recorrer aos textos originais. Há, também, algumas construções que são de difícil compreensão, mesmo quando tomadas isoladamente, como é o caso de

*Ema passar sob Aladar com tem
muito procura feliz árvores*

*O menino viu tartarug tem
morte.*

em que a inserção de preposições (*sob, com*) e o uso do verbo *tem* parecem dificultar mais a compreensão dos períodos, de uma forma geral.

Dizemos 'de uma forma geral', porque para um leitor, acostumado com o surdo e sua linguagem, fica fácil inferir o que o aluno quis dizer com a inserção destas preposições. Quando, por exemplo, o aluno diz: *Ema passar sob Aladar com tem muito procura feliz árvores*, não é difícil, para um leitor que tenha um conhecimento prévio a respeito do surdo e sua língua inferir que este quis dizer: *Ema e Aladar passam à procura de um lugar com muitas árvores, onde possam ser felizes.*

Aparecem, com mais frequência, construções que se aproximam mais da linguagem utilizada na comunicação face a face, como: diferenças na *ordem* dos elementos; uso de verbos no infinitivo; ausência do verbo *ser*. Estas construções, entretanto, não comprometem mais o texto que as demais. Pelo contrário, se recorrermos ao texto original, verificaremos que elas expressam melhor que a maioria das outras os fatos ilustrados.

*o passarinho ovo longe ovo perde
ovo água rio*

*A mamãe pau tartarug
verdade menino chora
tartarug.*

*mamãe promete
velocipede dar não quer*

*Os lobo corre casa vovó
comem engoliu Barriga lobo porta
Abre lobo cama vai chapeuzinho vermiho.*

Produção de SUE 5:

Reconto de estória lida (SUE 5):

O Mico-Leão brincar foi	(1)
gosta pulam.	(2) (3)
O mico é amigo tem	(4)
brinca pulam galho.	(5) (6)
O Mico Leão tem um-dia	(7)
tico mico amigo.	
Ele mico de assustada correm	(8)
pulam de galho árvore.	(9)
onça faz.	(10)
A onça foi tem aninias [animais?]	(11) (12)
Ele mico Leão tem passear	(13) (14)
liberdade.	
O mico de homem preso	(15)
mico banana quer	(16)
Ele homem aqui avião.	(17)
O mico preso fica (...)	(18)
viajar.	(19)

O homem foi mico leva (20) (21)
floresta.
O homem amigo foi. (22)

Nesta produção de SUE 5 observamos o emprego de construções sintéticas, quase sem elementos de ligação, com inversões de ordem, refletindo o nível de desenvoltura na escrita do aluno, como notamos em

O Mico-Leão brincar foi

O mico é amigo tem

tico mico amigo.

*Ele mico de assustada correm
mico banana quer*

O mico preso fica (...)

O homem amigo foi.

Podemos notar que estas ocorrências não impedem de se estabelecer o sentido textual, podendo ser considerado um evento comunicativo, mesmo não estando dentro das normas da gramática do Português convencional.

Reconto de filme (SUE 5):

Os Dinossauros

O Mamãe dinossauro tem seis ovos ninho (1)
Filho passear e vontade borboleta. (2) (3)
Ele tem carnotauro mau corre rápido. (4) (5)
Dinossauros todos comer atacar vontade. (6) (7)

O pássaro e rio pegar ovo voa longe.	(8) (9)
floresta vários tem ovo filho	(10)
dentro macacos vai pegar bonita bebê.	(11)
O Aladar bom tem brincar amigos	(12)
macacos quer árvore cipó.	(13)
O Aladar viu chuva fogo muita	(14)
assustado foge rapido é chama	(15) (16)
macaco costa foge corre.	(17) (18)

Reconto do que não gostou do filme “Dinossauro”(SUE 5):

O filho ficou foi	(1)
e procura	(2)
berigoso monstro	
corre.	(3)
dinossauro comer	(4)
carnes carnotauro	
Ataca comer di-	(5) (6)
mossauro vontade	
rouba O ovo.	(7)
O carnotauro	(8)
e mal gotou não.	(9)
O dinossauro-magro	(10)
viu Aladar, macaco medo.	(11)

Reconto produzido na aula de informática (SUE 5):

O DINOSSAURO

O DINOSSAURO FILHO E TEM NIHO 6 OVOS.

O DINOSSAURO FILHO FOI FLORESTAS BORBOLETA COMER CARNOTAURO.

O DINOSSAURO E PÁSSARO LEU O OVO UMA OVO CAIU ROLOU FICAR
MACACOS ENCONTROU CARINHO CUIDA NOME
ALADAR.

O DINOSSAURO MACACOS TEM BRINAS [brincam?]FLORESTAS.

O ALADAR VIU FOGO CORRE DEPRESSA MAR ÁGUA.

O ALADAR DE MACACO UMA ÁGUA TEM ANDAR CANSADO SOLO MUITOS
SOL VIU MAGRO É ALADAR VIU ALADAR MEDO UMA MACACO MEDO MAR
AFOGAR ALADAR CHAMAR MACACO SOCORRO ALADAR SUSTO
ENCONTROU
MACACO SALVAR.

O ALADAR LEVOU O MACACO LONGE CANSADO VONTADE É ÁGUA

O ALADAR MACACO TEM VIU MAGA VONTADER COMER ATACA É ALADAR
RAPIDO FUGIU FICAR DE COMO GRUPO DINOSSAUROS PESSOAS MUITAS
FAMÍLIAS CANSADO QUER ÁGUA.

AS DINOSSAUROS PEDE CAMINHAR CANSADO CHFE SOLO TEM CALAR
CANSADO
LONGE ALADAR ESTAS

A produção escrita de SUE 5 se caracteriza por uma mescla intensa de L1 e L2. Parece haver a inserção de muitos elementos do Português, às vezes, inadequados e uma sintaxe confusa e, muitas vezes, numa ordem inversa. Apresenta algumas características morfossintáticas próximas à L2: domina emprego da conjunção “e” e artigos definidos e indefinidos, mas ainda confunde o gênero das palavras em Português; emprega a preposição “de”, mas não apresenta consistência ainda; flexiona os substantivos em gênero e número “o *dinossauro*”, “o *ovo*”, “*ovos*” “*peessoas*”, “*muitas famílias*”, “*dinossauros*”, “*florestas*”, mas na concordância confunde o gênero “*uma macaco*”, “*uma ovo*”, “*uma água*”, “*as dinossauros*”; flexiona os verbos com maior consistência *tem(5)*, *foi*, *levou*, *caiu*, *rolou*, *encontrou(2)*, *cuida*, *fugiu*, *corre*, *é*, *levou*, *pede*”, embora ainda permaneçam no infinitivo alguns “*comer*, *ficar*, *andar*, *afoogar*, *chamar*, *salvar*, *quer*, *caminhar*, *calar*”. Como já observamos em análise posterior, parece tratar-se de um estágio de interlíngua que refletem hipóteses da organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua alvo.

**Reconto de estória (SUE 5):
A Morte da Tartaruga (Millor)**

O tartaruga morreu.	(1)
O menino foi viu tartaruga morreu.	(2) (3) (4)
O menino chora tartaruga morreu.	(5) (6)
O menino viu tartaruga tem morreu.	(7) (8) (9)
A mãe viu pense tartaruga morreu.	(10) (11) (12)
O menino chora tartaruga morr- teu e mãe comprou deu não pode	(13) (14) (15) (16) (17)
O menino quer tartauga morreu.	(17) (18)
Ele homom[homem] domiror [dormir] ove grita foi	(20) (21) (22) (23)
viu anda ou homom viu tartaruga	(24) (25) (26)
morreu menino chora tartaruga	(27) (28)
morreu pau mexe homom viu tar- taruga morreu juntos pai menino	(29) (30) (31) (32)
leva tartaruga lava de sala pai com	(33) (34)
menino foi casa de dentro sofa pai	(35)
com menino colo explicar tartaruga	(36)
morreu.	(37)
O homom quer menino Bombom, Bala, doce, etc. O menino tartaruga	(38)
morra peugau bolo visita.	(39) (40)

Reconto de estória (SUE 5):

Chapeuzinho da vermelho

A mulher fala viu livro.	(1) (2)
A Chapeuzinho da vermelho andar pegar cesta leite, bolo.	(3) (4)

A Chapeuzinho vermelho andar	(5)
cansar floresta limdo andar	(6) (7)
altar que você lobo você tem	(8)
50 cm.	
A Chapeuzinho da vermelho	
foi chegar o lobo andar	(9) (10)
vovô susta engoliu comer	(11) (12)(13)
gostoso. O lobo fez pegar	(14)
(...)fez foi (...) quer	
50 cm Chapeuzinho da ve-	
rmelho ingal orelha grande	
lobo quero você chpeuzinho	(15)
vermelho engoliu gostoso	(16)
dormir. O homem fez procuraor	(17) (18)
casa que homem foi viu	(19) (20)
lobo homem viu tesoura	(21)
contra barriga pegar	(22)
vovô susto chapeuzinho da	
vermelho susto homem fez	(23)
lobo pegar levar pedror	(24) (25)
jogar a barriga	(26)
O familias feliz comer	(27)
leite bolo.	

Em geral, os textos *O Dinossauro*, *A morte da tartaruga* e *Chapeuzinho Vermelho* produzem um efeito de sentido confuso, parecendo haver uma mistura entre a estrutura sintaxe e elementos gramaticais da língua de sinais e a Língua Portuguesa. Caracterizam-se pelo emprego de frases curtas, quase sem elementos de ligação, com inversões, num fluxo rápido e contínuo, dando a impressão de uma fala rápida, como em (o) *pai com (o) menino (no) colo explicar (que)(a) tartaruga morrteu*. O texto *A morte da tartaruga* torna-se mais confuso a partir da linha 10 e *Chapeuzinho Vermelho*, a partir da linha 6, como observamos em *altar que você lobo você tem 50 cm*. Só conseguimos *inferir* o sentido textual por conhecer a história original.

Emprega as preposições *e, da, com, contra* em *leva de sala, pai com menino foi casa, pai com menino, tesoura contra barriga, Chapeuzinho da vermelho*. Emprega indevidamente as conjunções *ou* e *que*, em *altar que você lobo, procurar casa que homem foi, anda ou homem viu*. É interessante notar que confunde a grafia das palavras *morte, morta* e *morreu*, grafando palavras que misturam as duas grafias *morrtou* e *morrtá*. Como já observamos, tratam-se de erros próprios dos surdos, decorrentes da memória visual. Já emprega os artigos definidos e os verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativos *morrtou, foi, viu, chora, tem, pensa, chora, comprou, deu, pode, leva, mexe, levou*, poucos permanecem no infinitivo (*explicar, quer*). A ordem dos constituintes nas orações, geralmente, é SVO, mas aparecem construções de tópico-comentário, como

Ele homom[homem] domiror [dormir] ove grita foi

juntos pai menino leva tartaruga

Produção de KAT 6:

Reconto de estória (KAT 6):

- | | |
|-----------------------|---------|
| A tartaruga morre | (1) |
| o menino chore. | (2) |
| A mãevevi o | (3) |
| menino chore | (4) |
| mãe paumexeu | (5) |
| tartaruga morre. | (6) |
| O papai dorme | (7) |
| ouve grito reclama | (8) (9) |
| vevi papai o que | (10) |
| aconteceu? | (11) |
| O menino chore | (12) |
| carrinho, velocipede. | |

não quer . só	(13)
tartaruga vivia.	(14)
O papai menino	
chama colo explicar	(15) (16)
comprar caixa	(17)
bala, bombom, doce	
O papai menino casa	
dentro colo senta	(18)
explicar enterro da	(19)
tartaruga.	

KAT 6 apresenta um grande número de frases “telegráficas”, e também emprega a ordem direta SVO em

A mamãe vevi o
 menino chore
 O papai dorme
 ouve grito reclama

Aparecem também algumas construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário:

mãe pau mexeu
 carrinho, velocipede.
 não quer .

O papai menino
 chama colo explicar
 O papai menino casa
 dentro colo senta

Apresenta a construção de frase interrogativa em

papai o que aconteceu?

Apresenta algumas características da L2: emprega artigos com propriedade; procura flexionar o verbos *morre, mexeu, dorme, chama, senta, ouve, reclama,*

aconteceu, vivia, às vezes, apresenta erros nas desinências verbais, como em *chore (chora), vevi (vem ver)*.

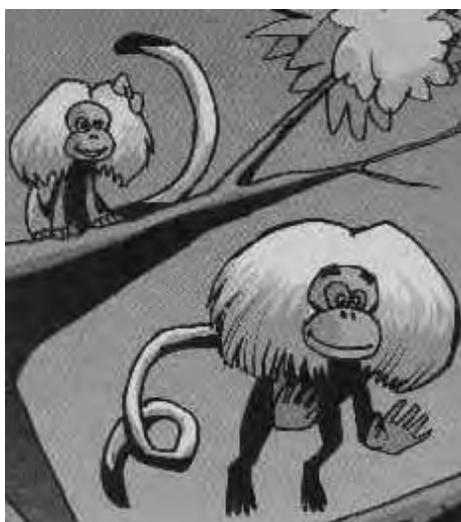
5 a- Reconto de Histórias em Quadrinhos

A história em quadrinhos “*O mico-leão e sua nova companheira*” foi contada aos alunos pela professora, enquanto ia mostrando as figuras para os alunos. Depois entregou aos alunos folhas com os quadrinhos da história, em seqüência, com espaço sob cada quadro, para que cada um organizasse o próprio texto.

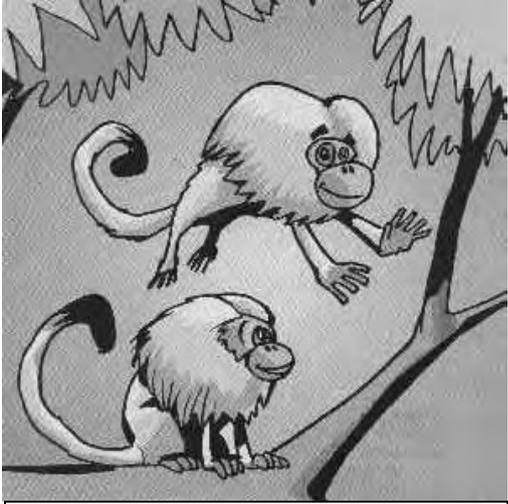
No primeiro momento a professora faz a exploração da capa do livro com os alunos para situá-los no contexto. Depois faz a leitura das ilustrações, cada aluno revela o que significa para ele o desenho. Então, a professora conta a história inteira em língua de sinais para as crianças, para que depois eles a recontem.

Foi pedido aos alunos que produzissem, por escrito, a história sugerida pelos quadrinhos. Os quadros não foram dados em separado, para que os alunos os organizassem na ordem que quisessem. A seqüência da história já foi pré-estabelecida, como na original. Primeiro, os alunos escutaram a história em língua de sinais e, em seguida, escreveram sobre a mesma, nos espaços deixados embaixo de cada quadrinho, como se pode ver nos textos abaixo.

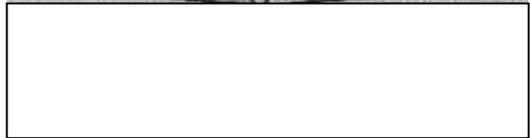
O Mico-Leão e Sua Nova Companheira



1^a



2^a

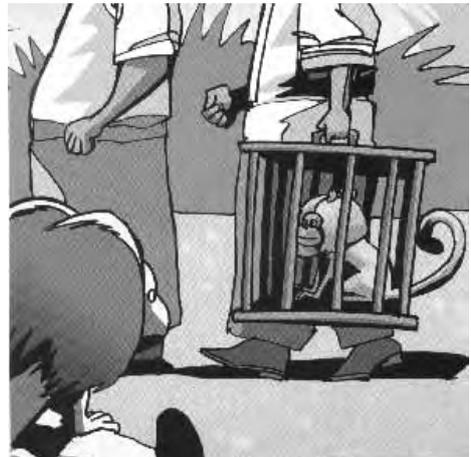
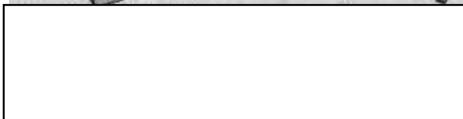
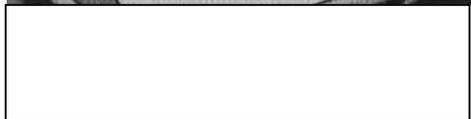
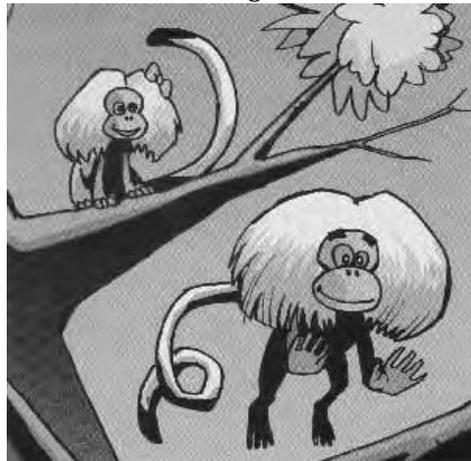


3^a



4^a



5^a6^a7^a8^a

Reconto de estória em quadrinhos: *O mico- leão e sua nova companheira*

Produção de FEL 1:

O mico-leão e sua nova companheira

1a. figura:

- TICO E TECA DOIS AMIGOS (1)
- JUNTO LIVRE BRINCAR (2)
- LUGAR VIVER FLORESTAS

- 2a. figura:
 TECA FOI ANDA VÊ (3) (4) (5)
 QUE FAZER LÁ. O (6)
 HOMEM PRESA PEGA LEVA. (7) (8) (9)
- 3a. figura:
 PARA LEVAR LÁ AVIÃO (10)
 VIAJAR OURTO CIDADE (11)
 NOME ZOO. (ZOOLOGICO)LÁ FLORESTA
- 4a. figura:
 DIFERENTE FLORES- (12)
 TA POUCO TEM ANIMAL (13)
 VARIÁS. O TICO VIU (14)
 AMIGOS VELHO MACACO.
- 5a. figura:
 O MACACO PENSA COM (15)
 SONHO AMIGO ORUTO
 MULHER NOME =TICO (16)
- 6a. figura:
 O TICO VIU UMA (17)
 AMIGA TECA.
- 7a. figura:
 A TECA LIVRE. (18)
 O TICO AR QUE É (19)
 CONHECER LEMBRA (20)
 COM TECA. ENCONTRA (21)
 FELIZ COM JUNTOS BRINCAR (22)
 FLORESTA BEM
- 8a. figura:
 E SUA NOVA AMIGO (23)
 JUNTO BONITA
 CABEÇA.
 PAZ.

Observamos na produção de FEL 1, bem como na produção dos colegas, que as frases escritas são curtas e procuram descrever e narrar sinteticamente o fato acontecido na figura do quadrinho. Presumimos que isto também aconteça em função do espaço restrito deixado sob cada quadro para que escrevessem.

Sua produção apresenta os verbos, na maioria, flexionados adequadamente *foi, anda, vê, presa, pega, leva, tem, viu, pensa, lembra, encontra*; o emprego do dêitico *lá* aparece três vezes fazendo referência a figura de *avião* e *floresta*,

demonstrando que a produção está se apoiando no contexto da figura; emprega poucos artigos definidos, mas consistentemente e estabelece concordância nominal como em *o homem, o Tico, o macaco* e o artigo indefinido *uma* em *O Tico viu uma amiga Teca*; os pronomes possessivo *sua nova amigo* e interrogativo *que fazer lá*, além da conjunção *e*; usa as preposições *para* e *com*, esta última ainda sem consistência, parece com a interferência do sinal *juntos* em língua de sinais em:

*ENCONTRA FELIZ COM JUNTOS BRINCAR FLORESTA,
O MACACO COM SONHO AMIGO*

Muitas frases são constituídas de muitas ações verbais, tais como se apresentariam na língua de sinais em seqüências como em:

TECA FOI ANDA VÊ

HOMEM PRESA PEGA LEVA.

Aparecem construções na ordem canônica do Português, como as anteriores e a seguir:

O TICO VIU AMIGOS VELHO MACACO.

*O TICO VIU UMA
AMIGA TECA.*

Obsevamos também construções de tópico-comentário, ressaltando em primeiro plano o elemento que quer priorizar:

*TICO E TECA DOIS AMIGOS
JUNTO LIVRE BRINCAR
LUGAR VIVER FLORESTAS*

MULHER NOME =TICO

Há tentativas de construções na ordem SVP (sujeito-verbo de ligação-predicativo), com o verbo *ser* e *estar* explícitos ou elípticos, podendo ser inferidos pela frase, ainda com inadequação, mas que demonstram um maior grau de

apreensão da sintaxe do Português, considerando-se que não são usadas em Língua de Sinais Brasileira:

A TECA (está) LIVRE.(2 vezes)

Tico e Teca (são) dois amigos

O Tico ar que é conhecer lembra com Teca

Produção de MAY 2:

O mico-leão e sua nova companhia

1ª. Figura:

dois tico e teca brincar	(1)
na floresta que ouve	(2)
espera vai	(3) (4)

2ª. Figura:

O tico ar cipó	(5)
procura tem muito na bana-	(6)
na pula.	(7)

3ª. Figura:

O homem foi avião	(8)
prende teca viaja	(9)
ourta cidade zoo	(10)

4ª. Figura:

O homem chegou cidade	(11)
zoo livre teco viu	(12)
não coinhece velho mago	(13)

5ª. Figura:

O velho viu A Teca	(14)
triste saudade junto	(15)
família	

6ª. Figura:

A jubinha leva	(16)
avião chegou gaiola	(17)
livre	

7ª. Figura:

O homem abriu	(18)
gaiola. A jubinha	
foi livre.	(19)

8ª. Figura:

A jubinha procura	(20)
tem cheiro tem familia	(21) (22)
pula na FLORESTAS	(23)

MAY 2 narra a história empregando maior número de construções de frase na ordem SVO, parece menos preso ao contexto, embora também apareçam construções com ordem inversa e alguns erros ortográficos:

*O homem foi avião
prende teca viajia (viaja)
ourta(outra) cidade zoo*

O homem chegou cidade

O velho viu A Teca triste

Podemos considerar construções de tópico-comentário:

dois tico e teca brincar na floresta

A jubinha leva avião chegou gaiola livre

Flexiona os verbos com adequação na 3ª pessoa do singular, nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo, como vemos em *ouve, espera, vai, procura, tem, pula, leva, foi, chegou, viu, abriu*; emprega com consistência os artigos definidos e a contração da preposição *na (em+a)brincar na floresta, pula na florestas*

É interessante observar a construção frasal que empregou:

A jubinha foi livre

No sentido de: *A jubinha foi libertada*

Produção de VI 3:

O mico-leão e sua nova companheira

- 1a. figura:
O mico-leão (1)
vida livre
floresta.
- 2a. figura:
O mico-leão (2)
Foi curisa [curiosa] assutada [assustada]
Preso.
- 3a. figura:
preso mico-leão
avião Teca longe (3)
ourto [outro] cidade zoo. (4)
- 4a. figura:
mico-leão
coitado triste (5)
velho foi conversa. (6)
- 5a. figura:
triste reclamar (7)
fica raiva, conversa velho. (8)
(9)
- 6a. figura:
Ele viu novo (10)
macaquinha.
- 7a. figura:
Livre assustada (11)
feliz.
- 8a. figura:
Mico cheira começo (12)
novo amigos com (JUNTOS)
brincar felez [feliz]. (13)

VI 3 apresenta seu texto com frases telegráficas, quase sem elementos funcionais, como podemos observar em:

*O mico-leão
vida livre*

floresta.

*mico-leão
coitado triste
velho foi conversa*

*Livre assustada
feliz.*

Observamos o emprego de maior quantidade de palavras de conteúdo (substantivos e adjetivos, principalmente) e menos elementos funcionais (preposições, artigos, conjunções); uso de formas nominais de particípio *livre*, *assustada*, *preso*.

É interessante observar a construção sintática do texto da 1ª figura, em que emprega o substantivo *vida* no lugar do verbo *viver*, por influência da língua de sinais que apresenta o mesmo sinal lexical para os dois vocábulos:

*O mico-leão
vida livre
floresta.*

Notamos construções de tópico-comentário em:

*preso mico-leão
avião Teca longe
ourto [outro] cidade zoo.

velho foi conversa.*

Produção de WAL 4:

O mico-leão e sua nova companhia

1a. figura:

Os tico e teca
pula amigo
livre. (1) (2)

2a. figura:

A teca preso
homem leva
avião. (3) (4)

3a. figura

o homem levuo
aivão cidade
zoo. (5)

4a. figura:

Tico viu velho
magro.(...) (6)

5a. figura:

velho viu Tico
Triste sonho. (7)

6a. figura

Tico viu Teca
novo gaiola. (8)

7a. figura:

homem abre
gaiola Teca
livre. (9) (10)

8a. figura:

Os dois junto
Tico a Teca
brincar. (11)

A produção de WAL 4 apresenta aspectos morfolexicais usados consistentemente: o emprego dos artigos definidos *os tico e teca, a teca, o homem, os dois junto*; a flexão verbal na 3ª pessoa do singular do presente e do pretérito do indicativo *pula, leva, abre, levou, viu*; e a conjunção *e*.

A maior parte das construções sintáticas segue a ordem direta SVO.
Exemplos:

Os tico e teca pula

Tico viu velho magro

homem abre gaiola

Velho viu Tico triste

Consideramos o aparecimento de uma construção tópico-comentário:

Os dois junto

Tico a Teca

brincar.

Notamos construções frasais nominais, mas sem o verbo copulativo explícito:

Amigo (está) livre

A teca (é) preso

Teca (está) livre

Produção de SUE 5:

O mico-leão e sua nova companhia

1a. figura:

As Tico e Teca (1)

é quer amigos

brincar de balanço (2)

2a. figura:

O homem faz de
cipó ourto armadi- (3)
lha tenta -sair. (4)

3a. figura:

O homem pegar Teca (5)
prisão longe avião (6)
chegamos cidade. (7)
O Teco ficou triste (8)
amiga nada
brincar chama (9) (10)
velha senta quieto. (11)

5a. figura:

O Teco triste so-
nhando velha acho. (12)(13)

6a. figura:

O Teco viu macaco (14)
jubinha pegar (15)
livre ambiente.

7a. figura:

A jubinha de
livre ambiente (16)
tem banana muito. (17)

8a. figura:

Os jubinha e Tico
uniao amigo (18)
brincar balança. (19)

O texto de SUE 5 parece inserir um maior número de elementos morfolexicais do Português, mas alguns sem consistência, como as preposições *de* em *brincar de balança* e *a jubinha de livre*, e o emprego do verbo *ser* em *As Tico e Teca é quer amigos*; flexiona os verbos na 3^a e 1^a pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo *senta, é, faz, tenta-sair, balança, tem, viu* e da 1^a pessoa do plural *chegamos cidade*; mas emprega outros no infinitivo *quer, brincar, sair, pegar*.

Aparecem inversões dos termos na ordem dos constituintes nas orações:

*Amiga nada
brincar chama velha*

*A jubinha de livre ambiente
Tem banana muito.*

Notamos uma construção oracional nominal com propriedade:

O Teco ficou triste

Produção de KAT 6:

O mico-leão e sua nova companheira

1a. figura:

As tico e teca (1)
brinca árvores
balança. (2)

2a. figura:

A teca uma (3)
armadilha
assustada.

3a. figura:

O homem leva (4)
Teca avião
longe.

4a. figura:

O Tico reclamar (5)
triste velho.

5a. figura:

O Tico sonho (6)
amigo amor.

6a. figura:

A Teca novo (7)
florestas.

7a. figura:

A Teca gaiola
abre livre. (8)

8a. figura:
 As Teca – Tico
 brincar feliz. (9)

KAT 6 apresenta um texto mais sintético, redigindo uma oração para cada figura dos quadrinhos. Nos aspectos morfolexicais, emprega mais palavras de conteúdo e poucos elementos funcionais. Predomina o emprego de substantivos e adjetivos. Emprega os verbos flexionados algumas vezes *brinca, balança, leva, abre*, outros mantêm no infinitivo *reclamar, brincar*, mas há frases construídas somente com nomes, sem verbo:

*O Tico sonho
 amigo amor.*

*A Teca novo
 florestas.*

Emprega os artigos definidos consistentemente *as tico e teca, o homem, a teca, o tico*, e aparece o emprego do artigo indefinido *uma* em :

A teca uma armadilha assustada.

Nas construções sintáticas emprega um maior número de construções de tópico-comentário, como vemos a seguir:

*O Tico sonho
 amigo amor.*

*A Teca novo
 florestas.*

*A Teca gaiola
 abre livre.*

Nesta modalidade de produção, verificamos que, na maioria dos casos, há uma certa interposição de elementos e estruturas próprias do Português. Entretanto, ainda há o *predomínio* de enunciados curtos mais próximos da língua de sinais. Na maioria dos casos, é possível apreender o significado da história, sendo para isto importante o *apoio dos quadrinhos*.

Notamos que, em todos os casos, o aluno narra os fatos exatamente na ordem em que eles acontecem nos quadrinhos. Na maioria dos casos ele se limita, apenas, em descrever os fatos da história, sem extrapolar.

A impressão que se tem é que, nesta fase inicial de aquisição, utilizando a estrutura de sua língua (como enunciados curtos, do tipo *telegráfico* ou *Tópico-Comentário*) produzem textos mais compreensíveis. Quando começam a utilizar elementos do Português, como preposições, conjunções etc., as produções passam a ficar mais confusas e difíceis de serem compreendidas. É o que se pôde verificar nas produções de reconto e nas produções a partir de título dado “*Como sou*”, como já vimos.

Textos produzidos na escola A:

Apresentamos a seguir os textos produzidos pelos alunos da escola A, referentes aos dados coletados em 2002.

Assim como fizemos com a coleta dos informantes da escola B, selecionamos os textos, aqui restritos à modalidade “reconto de histórias”, produzidos no ano de 2002. Justificamos este recorte, desprezando os demais dados coletados no ano 2000, para haver uniformização dos dados e maior controle de algumas variáveis, como contexto de produção, idade e nível escolar dos informantes da escola A com os informantes da escola B.

Quando iniciamos a coleta de dados desses informantes, em 2000, os mesmos estavam iniciando a alfabetização, num contexto em que havia uma visão metodológica tradicional de alfabetização e uma postura filosófico-pedagógica que, embora se colocasse como bilíngüe, priorizava a língua oral. Observava-se que estava implícito que o uso da língua de sinais na sala de aula visava a aprendizagem da Língua Portuguesa. Alguns professores utilizavam o Português Sinalizado (observação de Quadros, 2000) e outros manifestavam claramente uma

visão oralista na sala de aula, preocupando-se com técnicas de empostação e articulação de fonemas, como pudemos observar pelo registro em vídeo. Havia uma predisposição de mudança de enfoque, demonstrado pelo Projeto Político-Filosófico da escola para uma visão bilíngüe, considerando língua de sinais como L1 e Língua Portuguesa como L2, mas que ainda não se comprovava na prática. Já havia na escola intérprete de língua de sinais e, principalmente, a instrutora surda de língua de sinais no Ensino Fundamental, que consideramos a mola propulsora que garantia o desenvolvimento daqueles alunos. Havia também curso básico de língua de sinais para os pais, ministrados pela mesma instrutora. Além disso, no início do ano seguinte a professora da sala entrou em licença e a sua substituta não tinha nenhuma experiência com surdos, nem com língua de sinais, isso contribuiu decisivamente para interromper a coleta ali e considerar a necessidade ampliar a pesquisa de campo em outra instituição no ano de 2001 e 2002. Por estas razões interrompemos a pesquisa na escola A no final do ano de 2000. No entanto, impulsionada por verificar se havia ocorrido mudanças positivas, retornamos à pesquisa nesta escola no ano de 2002 e percebemos que as crianças haviam evoluído na aprendizagem e que o contexto também se modificara positivamente, por isso continuamos a coleta de dados em 2002, incluindo esses alunos como informantes. Reunimos produções de reconto de histórias realizadas por eles, utilizando um vídeo de histórias da FENEIS (fábulas e contos) em Língua de Sinais Brasileira, sendo acompanhado pelo reconto da instrutora surda e discussão do conteúdo com os alunos. Coletamos as produções das histórias *Chapeuzinho Vermelho*, *A raposa e as uvas* e *A lebre e a tartaruga*, na versão inicial, produzidas à vista da pesquisadora e gravadas em vídeo. A proposta de produção feita aos alunos, foi de escreverem os textos para enviar aos alunos-informantes da instituição B, que seriam seus leitores. Recebemos dessas crianças 18 textos que apresentamos para a análise.

(Para maiores esclarecimentos sobre os textos, consultar quadros esquemáticos *Relação entre características dos alunos e a produção textual*, nos Anexos)

5 - Reconto de histórias

Reconto da história: *Chapeuzinho Vermelho*

Produção de AMA 7:

Chapeuzinho Vermelho

- | | |
|---|----------------|
| A mamãe falou: | (1) |
| _ Chapeuzinho por favor você vai casa da vovó. | (2) |
| Chapeuzinho falou | (3) |
| _ Porque eu vou casa da vovó? | (4) |
| Mamãe falou | (5) |
| _ Porque a vovó está doente entendeu. | (6) (7) |
| Chapeuzinho falou | (8) |
| _ da eu vou casa da vovó porque eu tenho saudade da vovó eu do feliz. | (9) (10) (11) |
| A mamãe falou | (12) |
| _ Por favor cuidado mato é perigoso. | (13) |
| Chapeuzinho falou | (14) |
| _ e eu sei calma você não precisa ficar com preocupada entendeu. | (15) (16) (17) |
| Chapeuzinho vermelho pegou Uma cesta para dar da vovó. | (18) (19) |
| Chapeuzinho vermelho Saiu mato anda calma e pula | (20) (21) (22) |
| Chegou lobo e lobo falou | (23) (24) |
| _ oi todo bom chapeuzinho Vermelho Onde você vai? | (25) (26) |
| Chapeuzinho Vermelho falou | (27) |
| _ Eu vou da casa vovó porque a vovó está doente entendeu. | (28) (29) (30) |
| Chapeuzinho Vermelho falou | (31) |

_ Onde você vai?	(32)
lobo falou	(33)
_ eu estou passar do mato.	(34)
lobo falou	(35)
_ você precisa entrar do lado porque	(36)
e mais perto entendeu.	(37) (38)
Chapeuzinho Vermelho falou	(39)
_ esta bom.	(40)
e depois	
lobo correu e chegou casa da vovó.	(41) (42)
bater porta	(43)
vovó falou	(44)
_ quem você?	(45)
lobo falou	(46)
_ eu sou chapeuzinho Vermelho.	(47)
vovó falou	(48)
- ah pode entrar casa	(49)
lobo abriu porta e comeu	(50) (51)
vovó. Lobo deitou da cama	(52)
Chegou Chapeuzinho Vermelho bateu	(53) (54)
a porta lobo falou	(55)
_ quem você. Chapeuzinho Vermelho falou	(56) (57)
_ eu sou chapeuzinho vermelho.	(58)
falou	(59)
_ porque você tem orelha grande?	(60)
lobo falou	(61)
_ porque eu preciso ouvir bem você	(62)
Chapeuzinho falou	(63)
_ porque você tem nariz grande.	(64)
lobo falou	(65)
_ porque eu preciso ar bom.	(66)
Chapeuzinho falou	(67)
_ porque você tem boca grande.	(68)
lobo falou	(69)

_ porque eu vou comer você Ah. (70)

Comeu C.V. (71)

A produção textual de AMA 7 indica uma interlíngua mais próxima da escrita da Língua Portuguesa. Além de ter um desempenho excelente em Língua de Sinais Brasileira, é muito comunicativa e interessada. Seus textos demonstram domínio do diálogo, uso de verbos *dicendi* e pontuação adequada, na maior parte das vezes, marcada pelo uso do parágrafo e do travessão na fala dos personagens; o uso consistente da L2 apresentando domínio de aspectos morfolexicais, empregando artigos definidos e indefinidos (*o, a, uma*), preposições *por* e *com*, contração da preposição do (*de+o*) e da (*de+a*), conjunções coordenativas aditiva e e conjunção explicativa *porque*, pronome interrogativo *porque*;

No texto predomina o discurso direto, os enunciados são marcados, geralmente, pela presença de verbos do tipo *dicendi* para introduzir ou finalizar a fala da personagem, entremeados por períodos curtos enunciados pelo narrador. Faz uso de recursos gráficos, como o travessão, ponto de interrogação e a mudança de linha para indicar a fala da personagem, como observamos nestes fragmentos:

A mamãe falou:

_ *Chapeuzinho por favor você vai casa da vovó.*

Chapeuzinho falou

_ *Porque eu vou casa da vovó?*

Mamãe falou

_ *Porque a vovó está doente entendeu.*

Com este recurso consegue atribuir ao texto a força da narração em discurso direto, principalmente a sua capacidade de atualizar o episódio, fazendo emergir da situação a personagem, tornando-a viva para o leitor como se fosse uma cena teatral, em que o narrador desempenha a mera função de indicador das falas. As falas dão naturalidade e vivacidade ao texto, permitindo caracterizar com precisão a atitude da personagem.

Neste pequeno fragmento do texto produzido por AMA 7 podemos notar o emprego, com propriedade, de elementos morfolexicais, como os artigos definidos, concordando com os substantivos *a mamãe, a vovó*; a flexão verbal concordando

com a *pessoa a mamãe falou, você vai, eu vou*; a contração da preposição *da(de+a)* em *casa da vovó*; o emprego do advérbio interrogativo *porque (por que)*, iniciando a oração interrogativa; a sintaxe apresenta a ordem canônica dos constituintes nas frases SVO, também estruturas complexas com orações subordinadas objetivas diretas, oração subordinada causal iniciada pelo conetivo *porque*, oração na ordem SVP (predicativa) empregando o verbo copulativo *estar*, na sétima linha:

Porque a vovó está doente entendeu.

Reconto da fábula: *A raposa e as uvas*

(AMA 7)

A raposa e as uvas

A raposa ficou com muito fome ela está	(1) (2)
andando mato encontrou dois coelhos	(3)
pergudou onde tem uva? coelho falou	(4) (5) (6)
_ lá frente tem muito uva nome é parreira	(7) (8)
raposa falou	(9)
_ ah. obrigado está bem.	(10)
raposa anda ela esta procurado parreira	(11) (12)
achou parreira pula quaes pegar	(13) (14) (15)
uva voltar,pula quaes pegar	(16) (17) (18)
de novo voltar pula quaes pegar, mais	(19) (20) (21)
nada. Orgulhosa falou	(22)
_ eu não quero comer uva quem ele	(23)
uva verde, ruim entendeu. foi embora	(24) (25) (26)
viu a folha caiu chão ela pensou	(27) (28) (29)
é uva, mais não é. triste, foi embora.	(30) (31) (32)

Reconto da fábula: *A lebre e a tartaruga*

(AMA 7)

A lebre e a tartaruga

A lebre falou	(1)
_ Oi turma tudo bem.	(2)
Tartaruga falou	(3)
_ coelho vamos disputa comigo?	(4)
A lebre falou	(5)
- Está bem você quer disputa comigo mas eu sou	(6) (7) (8)
muito rapido.	
tartaruga falou	(9)

_ Então vamos disputar.	(10)
A coelho falou	(11)
_ A raposa você fala se já eu e tartaruga vai correr está bem.	(12) (13) (14)
Raposa falou	(15)
_ tá está bem eu falo já	(16) (17)
A raposa falou	(18)
_ Já	(19)
O coelho correu muito rapido	(20)
A tartaruga correu demora muito e muito.	(21) (22)
A lebre viu a tartaruga muito longe	(23)
A lebre falou	(24)
_ Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe.	(25) (26)
Agora a lebre está dormido	(27)
tartaruga chegou e ganhou.	(28) (29)

Os textos de AMA 7 apresentam um número elevado de palavras de conteúdo e funcionais; emprego consistente dos verbos copulativos *ser* e *estar*, como em *eu sou Chapeuzinho Vermelho*, *Por favor cuidado mato é perigoso*, *A raposa ficou com muito fome*; das conjunções *e*, *porque*, *se*, *mas*; das preposições *por*, *com*, *para* e das contrações *do*, *da*, *dos*, *das*, *no*, *na*, *nos*, *nas*; dos artigos definidos e do indefinido (*uma*); advérbios (interrogativos *por que*, *onde*), *depois*, *longe*, *lá*, *aqui*, *não* e outros; flexão verbal adequada na 1ª e 3ª pessoa do singular, 1ª pessoa do plural, apresentando dúvida na formação do gerúndio (*estou passar*, *esta procurado*, *está dormido*), embora tenha empregado *ela está andando*, no texto *A raposa e as uvas*; nem sempre emprega adequadamente a preposição *com* e a contração de preposição *da*, *do* como observamos em

Chapeuzinho falou

*_ e eu sei calma você não precisa
ficar com preocupada entendeu.*

Chapeuzinho vermelho pegou

Uma cesta para dar da vovó.

_ eu estou passar do mato.

Constrói frases afirmativas, como *raposa anda, ela está procurado parreira, Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe*; negativas, como *eu não quero comer uva*, e interrogativas, como *Coelho vamos disputa comigo? onde você vai?, Onde tem uva?*; já apresenta concordância nominal em *encontrou dois coelhos* e concordância verbal em *Então, vamos disputar, O coelho correu muito rápido, A lebre viu a tartaruga muito longe*; aparecem também vários períodos complexos como

Saiu calma anda mato e pula.

Lobo abriu porta e comeu vovó.

_ Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe.

_Está bem você quer disputa comigo mas eu sou muito rapido.

Verificamos, também, alguns pequenos problemas de ortografia que, em geral, não comprometem a compreensão dos textos, como em: *passiar, soudade, prisisa, perdo, banteu, grende, favo, deiteu, pergudou, quaes*.

AMA 7 escreve de forma bem mais próxima do Português convencional e surpreende pelo grau de apropriação da escrita do Português entre os outros informantes, e também pela sua comunicabilidade e entusiasmo no desempenho da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa escrita.

Produção de NAY 8:

Há um contraste muito grande entre o estágio de apropriação da escrita da Língua Portuguesa de NAY 6 e de AMA 7, apesar de estarem sujeitas aos mesmos fatores externos contextuais e às mesmas condições de produção. NAY8 parece estar num estágio de apropriação inicial, pois seu texto é reduzido e, às vezes, até tem-se impressão de que está semi-alfabetizada.

Chapeuzinho Vermelho

- _ A chapeuzinho vermelho cesta dentro de bolo e coca (1)
- _ A menina vovó doente cuidado (2)
- _ A mamãe e cuida mato perigoso (3)
- _ A menina esta bom entendeu (4) (5)

Apresenta frases “telegráficas” com estrutura mais próxima da L1, quase sem, nexos frasais (2ª e 3ª linhas), prevalecendo o uso de palavras de conteúdo sobre as funcionais; aparece o uso do artigo definido, da preposição *de* e da conjunção *e*; as construções frasais podem ser consideradas do tipo tópico-comentário.

Neste texto há uma tentativa de empregar o diálogo direto, mas sem domínio ainda.

A raposa e as uva

- 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)

Como no texto anterior, não demonstra facilidade com a escrita, as frases são telegráficas, não apresentam elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção), com exceção do título que foi escrito no quadro pela professora. Apresenta dificuldades ortográficas em *colhos* (*coelhos*), *colhas* (*coelhas*), *pegeu* (*pegou*); flexiona os verbos na 3ª e 1ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo como em *come*, *fugiu*, *pulou*, *pegeu* (*pegou*), *conseguiu*, *quero*; parece haver tentativa de empregar o diálogo direto na 3ª linha do texto, sem sucesso. Consideramos esta estrutura complexa *raposa quero vontade come uva* uma construção do tipo tópico-comentário, em que o primeiro elemento é enfatizado. As demais orações estão na ordem canônica SV(O).

lebre e a tartaruga

O ela falu vamos disputa brincar correu.	(1) (2) (3) (4)
O você falu ja correr.	(5) (6)
O coelha come cenoura dome ja. acordou.	(7) (8) (9)
Ja tartaruga ganhou feliz	(10)

O que chama atenção neste texto é o emprego forçado e inadequado dos artigos, lembrando os modelos estereotipados das frases de cartilhas tradicionais. Parece que NAY 8, equivocadamente, pensa que deve iniciar as frases com um artigo. Aqui também mistura a fala do narrador com a da personagem, por ainda não dominar a estrutura do diálogo direto. Já flexiona alguns verbos *vamos*, *disputa*, *correu*, *falu(falou)*, *come*, *dome* (*dorme*), *acordou*, *ganhou*. outros permanecem no infinitivo *brincar*, *correr*; não emprega preposições, nem conjunções.

Produção de ANGEL 9:

A produção de ANGEL revela estar em um estágio mais avançado de apropriação da L2 que a informante anterior, mas ainda com muita influência da gramática da L1, porque suas frases empregam poucos elementos funcionais e mais palavras de conteúdo. Contudo, já denota algumas características da L2 .

Chapeuzinho Vermelho

Mãe fala chapeuzinho vermelho	(1)
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)

Este texto tem ainda muita influência das estruturas da língua de sinais, uma sintaxe sintética, poucos determinantes e elementos de ligação. Nas linhas 6, 7, 8, e 9 há tentativa de diálogo direto entre as personagens lobo e Chapeuzinho Vermelho, embora demonstre não ter domínio, mas o leitor atento pode recuperar o diálogo pelo apoio no contexto da história tradicionalmente conhecida. Apresenta algumas características do Português empregando o advérbio interrogativo *porque* como em *porque(por que) olho grande*, contração da preposição *de+a (da)* em *gosta muito da vovó*, os artigos definidos como *a vovó, o lobo*; flexão verbal no pretérito perfeito e presente do indicativo *foi, vê, corre, gosta*; concordância nominal em *flor muito bonita, olho grande, nariz grande, boca grande, orelha grande*. As orações seguem a ordem dos constituintes SVO.

A raposa e as uvas

- A raposa foi passera muita linda árvore. (1)
 A raposa encontrou o coelho come um uva raposa vonede [vontade?] (2) (3)
 onde um uva. (4)
 A raposa orgulhosa raposa quero come uvas. (5) (6)
 O coelho rir a raposa uvas é ruim. (7) (8)
 A raposa muito orgulhosa. (9)

Notamos na produção de ANGEL 9 frases com poucos elementos funcionais, mas com estrutura mais próxima da L2, em que a ordem dos constituintes é SVO, como

A raposa foi passera[passear] muita linda árvore.

A raposa encontrou o coelho come um uva

Há, também, algumas construções que poderiam ser consideradas tópicocomentário:

A raposa orgulhosa raposa quero come uvas.

outras frases na ordem SVP, como

uvas é ruim.

A raposa (é) muito orgulhosa.

A lebre e a tartaruga

A lebre falou:	(1)
A tudo pessoas viu.	(2)
A lebre foi correr. com da tartaruga.	(3)
A tartaruga demora não mais correr.	(4) (5)
A lebre está correu a lebre come cenuras.	(6) (7)
A lebre foi domer.	(8)
A tartaruga anda quaes chaegar.	(9) (10)
A tartaruga já ganhou.	(11)
A lebre perdeu.	(12)

Este texto mostra uma clara influência de frases estereotipadas, como um modelo fixo sempre iniciada pelo artigo determinante, seguido do sujeito; esta estrutura, possivelmente, é passada pela professora ou pela cartilha como protótipo da frase portuguesa, e a aluna a emprega como uma tentativa de produção em um suposto Português convencional. Observamos que não há quase nenhum problema relativo à ordem direta ou canônica. Este aparece, somente, na linha 2 que além da inversão da ordem, também força o emprego inadequado do artigo definido. Parece haver uma tentativa de se escrever dentro da estrutura do Português, caracterizando sua interlíngua. Isto, entretanto, não garante maior compreensão por parte do leitor, nem uma produção melhor, do ponto de vista textual. Os textos anteriores nos pareceram mais soltos e autênticos. Emprega muitos artigos definidos, alguns de forma inadequada, assim como a preposição *com* e a contração *da* em *A lebre foi correr com da tartaruga*. Flexiona a maior parte dos verbos *falou*, *viu*, *foi*, *demora*, *está*, *come*, *anda*, *ganhou*, *perdeu*.

Produção de GUS 10:

GUS 10 produz textos sintéticos, com frases curtas, com características semelhantes à produção de NAY 8. Emprega mais palavras de conteúdo e muito poucos elementos funcionais.

Chapeuzinho Vermelho

Mamãe falou _ cuidado chapeuzinho eu sei. (1) (2) (3)
 Muito arvore lobo falou _ que e cente [cesta?] chapeuzinho
 falou _ é bolo com mel- (4) (5) (6) (7) (8)
 leite com café, lobo tem fome quem e bolo demois [depois] lobo
 come vovó (9) (10) (11)
 demois lobo come chapeuzinho (12)

Neste texto demonstra preocupação com o uso do diálogo direto, pelo emprego de verbo *dicendi falar* e emprego do travessão para introdução da fala da personagem, embora não o faça corretamente. Deixa a história incompleta, não narra todos os episódios. Não emprega artigos; usa a preposição *com* adequadamente em *bolo com mel* e *leite com café*; emprega os elementos *que* e *quem*, que não sabemos inferir se estão em função interrogativa em *que e cente* (*o que tem na cesta?*), *quem e bolo* (*para quem é o bolo?*); apresenta palavras com alguns problemas ortográficos que inferimos o significado pelo contexto *cente(cesta)* e *demois (depois)*. A maioria das frases estão na ordem direta SVO, como em *Mamãe falou _ cuidado*.

A raposa e as uva

lobo raposa e orgulhosa encontrou e coelhos 2 falou- (1) (2) (3)
 lá parreira e uva obriado vai pura [pula] uva 3 quase coelho ai (4) (5) (6)
 ai ai ai saiu raposa e as uvas fim fim (7) (8)

Aqui parece empregar um número de frases “telegráficas” e com estrutura mais próxima a L1, com sintaxe confusa, embora empregue alguns elementos do

Português. As orações parecem incompletas e de difícil compreensão, podendo o sentido ser recuperado pelo conhecimento de mundo partilhado, porque o leitor se apóia no conhecimento desta fábula tradicional. No início do texto faz referência a *lobo* que sugere intertextualidade com outra história, uma vez que não há referência a esta personagem neste contexto. Emprega o artigo apenas uma vez no final da última linha *raposa e as uvas*, dando-nos a impressão de estar repetindo o título do texto, colocado no quadro pela professora. Notamos o emprego da interjeição *ai* enfatizada repetidamente; o emprego de verbos flexionados *encontrou, falou, vai, pura(pula), saiu*; às vezes, não sabemos precisar se o emprego do elemento *e* é referente ao verbo *ser* (*é*) ou à conjunção *e*; apresenta erros de ortografia *obriado(obrigado), pura(pula), demois(depois), cente (cesta?)* sugerindo um estágio inicial de alfabetização.

A lebre e a tartaruga

tartaruga disputa lebre vamos já corre, lebre e falou: (1) (2) (3) (4)
 tartaruga e demora lebre ri lebre dormir tartaruga (5) (6) (7) (8)
 quieto tartaruga ganhou lebre perdeu fim (9) (10)

Este texto apresenta as mesmas características do texto anterior, reduzido, incompleto, com frases telegráficas e quase sem elementos funcionais, mesmo os constituintes estando na ordem direta SVO. Falta de domínio do diálogo direto, emprega dois pontos, mas mistura fala de personagem e do narrador; não emprega nenhum artigo, nem preposição e insere inadequadamente a conjunção *e*, como se pode notar na 1ª e 2ª linhas do texto; já flexiona os verbos *disputa, corre, falou, demora, ri, ganhou, perdeu*.

Produção de MAU 11:

Ao contrário do texto anterior de GUS 10, as produções de MAU 11 são bastante extensas e emprega muitos elementos gramaticais do Português, mas que resultam em textos confusos e num fluxo contínuo e sem pontuação, ou pontuando aleatoriamente, causando-nos a impressão de uma narrativa (fala em L1?)

apressada. Parece haver uma mistura entre a sintaxe da L1 e os elementos da L2, uma mescla que dificulta a compreensão do texto.

Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce.	(1)
cesta vai chapeuzinho vê que árvore.	(2)
muita bonita a flor colorido pegar.	(3) (4)
flor deu depois vovó árvore escuro.	(5)
lobo mal foi lobo oi Chapeuzinho.	(6) (7)
oi tudo bem lobo porque cesta	(8) (9)
eu tenho Chapeuzinho falou leite.	(10) (11)
doce bolo e lobo lá de vovó casa.	(12)
tudo obrigado fingiu lobo foi.	(13) (14)
rápido ganhou casa vovó bateu.	(15) (16)
porta abriu lobo quieto susto vovó.	(17) (18)
gritou lobo comeu vovó barriga	(19) (20)
lobo vovó fingiu cega chapeuzinho.	(21) (22)
porta bateu abriu chapeuzinho.	(23)
mesa a cesta lobo atichim fingiu.	(24) (25)
Chapeuzinho não abraçou doença.	(26)
mentroso ela falou óculos maior	(27)
lobo boca mentroso bulsa lobo.	
comeu chapeuzinho duas barriga.	(28)
dormido lobo cama homem.	(29)
pegou policia porta abriu queito.	(30) (31)
cadê vovó eu viu vovó lobo.	(32)
pegou tesoura queito abriu ganhou.	(33) (34)
vovó e chapeuzinho abaçoe depois.	(35) (36)
amigo tudo. Chá, leite, bolo, pão.	(37)
vovó pois vai chapeuzinho for	(38)
passa não tem lobo acabou	(39)
ganhou fim	(40)

As frases seguem uma estrutura telegráfica próxima da L1. Aparecem várias construções que consideramos de tópico-comentário TC: 12 (1) (6) (7) (9) (12) (18) (21) (23) (25) (26) (31) (37). Emprega apenas dois artigos em *a flor* (3^a linha) e *a cesta* (15^a linha); emprega aleatoriamente a preposição *de*, as conjunções *que*, *pois*, *porque*, *e* e o verbo *ser(é)* como vemos em: *doce bolo e lobo lá de vovó casa. Chapezinho é vovó fez leite bolo doce. cesta vai chapeuzinho vê que árvore. oi tudo bem lobo porque cesta eu tenho; vovó pois vai chapeuzinho.* Apresenta alguns erros ortográficos *abraçoeu*, *mentroso*, *queito*, *Chapezinho*, *bulsa(?)*, *abaçoe*. Pontua aleatoriamente.

A raposa e as uvas

a raposa vai passear orgulhosa.	(1)
encotrou o coelho comido uva.	(2) (3)
raposa muito gostoso uvas	(4)
por favor onde tem uvas ela falou	(5) (6)
coelho de arvoré caiu chão was.	(7)
raposa obrigado vai passar.	(8)
nãotem chão was procurar tem	(9) (10)
uvas. Parreira corre 1-2-3 acabou	(11) (12) (13)
grita coelho vai tem ruim uvas.	(14) (15) (15)
verde vai raposa passar barulho é.	(17) (18) (19)
folhas caiu raposa rápido ver quase	(20) (21)
caiu nada uvas raposa estou orgulhosa. fim fim	(22) (23)

Aqui também há um maior número de frases com estruturas “telegráficas” próximas a L1, divergentes da ordem SVO. Notamos muitas frases na ordem TC: 7 (4) (7) (8) (12) (19) (20) (23). Flexiona os verbos *vai*, *encotrou* (*encontrou*), *comido* (*comendo*), *tem*, *falou*, *caiu*, *corre*, *acabou*, *grita*, *é*, *caiu*, *estou*. Notamos construções empregando verbos de ligação *ser* e *estar* em *barulho é uvas caiu*, *raposa estou orgulhosa*. Emprega apenas uma preposição *em* *coelho de arvore*, e dois artigos em *a raposa*, *o coelho*.

A lebre e a tartaruga

A lebre orgulhosa passear arvoré legal	(1)
rápido lebre parou a tartaruga disputa	(2) (3)
lebre a tartaruga lebre fraco você para	(4) (5)
tartaruga agora lebre ou tartaruga já	
rápido lebre pé sujo cabeça tartaruga	(6)
parou tem muito viu cenoura comer	(7) (8)
todo acabou vê longe ah-ah todo tartaru-	(9) (10)
ga deborado todo calor lebre dormir	(11)
arvoré escuro lebre gostoso leão todo animal	
vai lebre animais vai-vai tartaruga	(12)
viu dormir tartaruga ah-ah deborado	(13)
chegou ganhou tartaruga feliz barulho	(14) (15)
coelho não rápido viu tartaruga ganhou	(16) (17)
coelho eu viu não dormir acabou	(18) (19) (20)
pegou animais tudo festa ganhou tartaruga	(21) (22)
embora coelho que não mais já acabou	(23) (24)

Observamos um número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1. Um grande número de frases divergentes da ordem SVO e construções que podem ser consideradas tópico-comentário: 4 (2) (4) (6) (12). Flexiona verbos na 3ª pessoa do singular, no presente e no pretérito perfeito do indicativo *parou*, *viu*, *chegou*, *ganhou*, *acabou*, *pegou*, *tem*, *vê*, *vai*, mantém outros verbos no infinitivo *passear*, *dormir*, *comer*; ocorre apenas um erro ortográfico *deborado* e outro de prosódia *arvoré*; emprega as conjunções *que* em *embora coelho que não mais* e a conjunção *ou* em *agora lebre ou tartaruga já*; a preposição *para* em *lebre fraco você para tartaruga*.

Notamos, nos textos de MAU 11, que a construção do sentido pelo leitor tem que ser feita, recorrendo-se não só à escrita, mas, principalmente, ao conhecimento destas histórias tradicionais.

Produção de DOU 12:

Verificamos nas produções de Dou 12 que ele se encontra entre aqueles informantes que parecem ter um domínio maior do Português. Suas produções escritas indicam encontrar-se em um estágio adiantado de apropriação do Português, semelhante às características encontradas na escrita de AMA 7 e FEL 1.

Chapeuzinho Vermelho

1-A menina foi pra casa da mamãe.	(1)
Depois a mamãe falou para Ele. Ele precisa	(2) (3)
cuida no mato. A menina falou esta bom.	(4) (5)
Depois	
2- A Chapeuzinho Vermelho foi passear e	(6)
pula pula e feliz. A Chapeuzinho vermelho	(7) (8)
viu a primavera muito bonito. A menina	(9)
pegou 10 flors.	(10)
Depois	
3- A menina foi pula pula encontrou	(11) (12) (13) (14)
o lobo. A menina falou Porque você	(15)
encontrou . Porque o lobo foi passar	(16) (17)
no mato. O lobo falou que tem na cesta. A	(18) (19)
menina falou tem bolo 10 flores o lobo	(20) (21)
falou esta bom. O lobo falou a menina vai	(22) (23) (24) (25)
casa da vovó.	
Depois	
O lobo e Chapeuzinho vermelho bater a	(26)
porta, ele entra na casa da vovó.	(27)
Depois ele, comeu a vovó ficou o gordo.	(28) (29)
A Chapeuzinho vermelho bater a porta	(30)
O lobo sou [usou] roupa da vovó Depois	(31)
a vovó comeu a menina. O lobo ficou o	(32) (33)
gordo Depois O homem viu o que	(34)
tem na casa.	(35)

Depois

O homem entra casa da vovó	(36)
O homem falou:	(37)
cade Chapeuzinho vermelho vovó	(38)
O homem viu o lobo comeu.	(39) (40)
O homem cortou a faca na barriga	(41)
do lobo já puxou a Chapeuzinho	(42)
vermelho vovó.	
Depois. O homem pegou a pedra e	(43)
colocar na barriga Depois. O lobo	(44)
acordou e o dia. E pessado na	(45)
barriga doi doi muito e fugiu.	(46) (47) (48)
a vovó abraçar [abraçar] Chapeuzinho e	(49)
homem a Chapeuzinho vermelho	(50)
falou eu emborar para a casa.	(51)

É interessante a forma como DOU 12 organizou este texto, parece um *script* teatral, numerando-os em cenas, numa seqüência temporal em que os episódios acontecem na história. Esta estruturação temporal é espontânea e criativa. Estabelece a coesão empregando a referência pessoal, temporal e espacial, refletindo-se na coerência textual. Faz a maior parte da narrativa utilizando o diálogo indireto, passando a empregar o diálogo direto no último episódio, introduzido pelo verbo *dicendi falar* e dois pontos. Depois retoma o diálogo indireto. Prevaecem no texto a ordem canônica dos constituintes SVO, entre elas, a oração predicativa empregando o verbo de ligação *ficar* em *O lobo o ficou gordo*. Apresenta muitas características da escrita do Português: flexão verbal na 3ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo *precisa, está, pula, tem vai, entra, dói, falou, viu, pegou, encontrou, comeu, ficou, cortou, puxou, acordou*; emprega os artigos definidos com consistência; as conjunções *porque, e, que*; as preposições *para (pra)*, e as contrações *da, na*; é interessante notar o aparecimento do termo *emborar*, que sugere a criação de um neologismo verbal, pelo acréscimo de uma desinência verbal –ar à palavra *embora*, revelando uma estratégia de hipergeneralização utilizada pelo aprendiz.

A raposa e as uvas

A raposa foi passear encontrou (1) (2)
o coelho.

O coelho comeu muito uvas. (3)

A raposa falou onde parreira (4)
da uva.

O coelho falou lá tem. (5) (6)

A raposa falou esta bom. (7) (8)

A raposa viu uma uva. (9)

A raposa ficou muito fome. (10)

A raposa quero pula pega uva. (11) (12)

A raposa pula não da para pega
uva 1ª. (13) (14)

O coelho ficou muito rir. (15)

A raposa pula não da para pega
uva 2ª. (16) (17)

O coelho ficou muito rir. (18)

A raposa vai ficar forte
pega uva quase pega uva 3ª. (19) (20) (21)

A raposa falou o coelho uva e
verde e ruim. (22) (23) (24)

- A raposa foi passear. (25)
- A raposa viu a folha caiu. (26) (27)
- A raposa pensou a folha e
uva. (28) (29)
- A raposa ficou fugiu (30) (31)

O que ressaltamos neste texto, logo à primeira vista, é a mudança da estrutura textual que vinha desenvolvendo, passando a organizar sua escrita numa seqüência de frases, como se seguisse um modelo fixo de orações, isto evidenciou-se ainda mais pelo espaço de uma linha marcado entre cada período; isto resultou numa perda qualitativa; supomos que esta preocupação de seguir um modelo de frases se deva à orientação didática da professora. Continua predominando o emprego de orações na ordem SVO; produz estruturas complexas neste e no outros textos; emprega de forma consistente os verbos de ligação *ser* e *estar*, como em

O coelho ficou muito rir.

*A raposa falou (para) o coelho (que) uva e(é)
verde e(é) ruim.*

A lebre e a tartaruga

- O coelho disputa tartaruga e (1)
para corrida áte chegada lá. (2)
- A tartaruga vamos corrida o coelho. (3)
- O macaco falou já o coelho corre (4) (5)
- A tartaruga demora. O coelho corre (6) (7)
- Muito rápido A tartaruga demora (8)
Muito.
- O coelho parou viu atrás tartaruga. (9) (10)
- O coelho viu três cenoura. (11)

O coelho come três cenoura. Depois (12)
 O coelho sono e dormir. (13) (14)
 A tartaruga anda viu o coelho (15) (16)
 Dormiu. A tartaruga anda muito. (17) (18)
 O coelho ouviu o leão falou vai (19) (20)
 A tartaruga anda quase chegada (21)
 O coelho acordou viu a tartaruga (22) (23)
 Vai ganha. O coelho corre. (24) (25)
 A tartaruga já chegada.
 O coelho viu a tartaruga ganhou

Apresenta várias características do Português: flexão verbal na 1ª pessoa do plural e 3ª pessoa do singular do presente e na 3ª pessoa do singular do pretérito do indicativo como vemos em *disputa, corre, demora, vamos, anda, vai, ganha, falou, parou, viu, dormiu, acordou, ganhou*; emprega os artigos definidos; emprega a conjunção *e*; emprega as preposições *para* e *até* consistentemente.

Prevalece a ordem direta SVO nas orações, embora faltem alguns elementos funcionais (preposição, conjunção) e alguns verbos para a estrutura de algumas orações, como podemos observar acrescentando entre parênteses esses elementos:

O coelho disputa (com a) tartaruga

A tartaruga (diz:) vamos corrida (com) o coelho.

O coelho parou (e) viu atrás tartaruga.

O coelho acordou (e) viu (que) a tartaruga vai ganha (ganhar).

Depois o coelho (tem) sono e dormir (dorme).

Verificamos que aqui o aluno escreve de forma sintética, mas o texto apresenta características do Português convencional, além de ter cumprido a função comunicativa. Não apresenta diferenças na ordem.

DOU12, FEL1 e AMA7 produzem textos com características da L2, encontrando-se em estágio mais avançado de apropriação da escrita.

5.2.2- CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS, CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E OCORRÊNCIAS DE TRAÇOS SINTÁTICOS E MORFOLEXICAIS

Após a descrição e análise qualitativa dos textos realizadas no tópico 5.2.1, observamos a relevância de analisar com mais precisão algumas características sintáticas, referentes à organização dos enunciados e aspectos morfolexicais, referentes ao emprego de artigos, preposições, conjunções e da flexão verbal nos textos dos aprendizes surdos. Para isto passamos a dar tratamento estatístico aos dados coletados, objetivando uma análise quantitativa dos mesmos que poderá trazer contribuições esclarecedoras quanto aos sistemas de descrição, categorização e análise dos textos produzidos por alunos surdos.

Inicialmente, tabulamos os dados relativos às características dos alunos, dos textos e das ocorrências de traços sintáticos e morfolexicais (a análise esquemática destes dados pode ser consultada nos anexos, em *Quadros esquemáticos sobre as características individuais dos sujeitos e sua produção textual*).

Para melhor visualização os dados coletados serão distribuídos nos quadros abaixo, com a finalidade de observar e verificar o desempenho da escrita da Língua Portuguesa nas categorias referidas acima, aspectos individuais de cada informante e sua produção textual, com vistas ao processo de apropriação da L2.

Aluno	Idade	Série	Des. L.S.B.	Gên Text	Ordenaç. Constituint		TC Tópico-Coment		Pal. de Cont. Funcionais		Artigos			Flexão Verbal			V.Lig.			Prep.			Conj.		
					C	Nc	Oc.	Coment	Cont.	Func	AD.	INAD	C.	Nc	V. Inf.	Oc.	AD	INAD	Oc.	AD	INAD	Oc.	AD	INAD	Oc.
AMA7	10 anos	3	Us.	5	67	4	0	175	36	4	4	60	4	6	6	12	9	3	20	20					
				5	23	9	1	72	5	2	2	23	6	4	4	2	2		1	1					
				5	26	3	0	78	18	10	10	22	3	4	4	1	1		7	7					
Sub-Tot					116	16	1	325	59	16	16	105	3	14	14	15	12	3	28	28	0				
NAY8	10 anos	3	Us.	5	0	5	5	17	7	4	4	2		1	1	1	1		2	1					
				5	8	2	0	18				5	2												
				5	5	2	2	20	3	3		7	2	2											
Sub-Tot					13	9	7	55	10	7	4	3	14	4	1	1	0	2	1	0	2	1	1	1	
ANGEL9	11 anos	3	Us.	5	7	6	1	46	10	3	3	8				1	1								
				5	8	1	2	30	9	9	9	5	2	1	1										
				5	10	2	0	32	12	10	10	11	3			2	1	1							
Sub-Tot					25	9	3	108	31	22	22	24	0	5	1	3	2	1	0	0	0	0	0	0	
GUS 10	11 anos	3	Us.	5	8	4	2	33	3			7		3	3	2	2								
				5	1	7	1	23	3	1	1	4	1	1	1										
				5	5	5	0	20	2			8	1												
Sub-Tot					14	16	3	76	8	1	1	19	1	4	4	2	2	0	5	0	5	0	5	5	
MAU11	10 anos	3	Us.	5	1	39	12	140	6	2	2	31	2	1	1										
				5	3	20	7	63	3	2	2	14	2	5	2	1		1							
				5	5	19	3	93	6	3	3	20	5			1		1							
Sub-Tot					9	78	22	296	15	7	7	65	4	11	3	2	0	2	7	0	7	0	7	7	
DOU12	10 anos	3	Us.	5	44	7	0	152	69	42	39	41	3	6	2	2	16	16							
				5	26	5	1	74	28	24	24	28	1			2		2							
				5	23	5	1	88	26	22	22	27	5	6	6	4	4								
Sub-Tot					93	17	2	314	123	88	85	96	3	12	8	8	22	20	2	13	13	0	0	0	
Total					546	675	139	3.635	741	441	420	789	72	251	44	38	160	123	38	114	85	29	29	29	

Para se proceder ao tratamento estatístico dos dados da pesquisa, começamos a codificá-los em quadros distintos. A explicação da forma de codificação é dada a seguir, para melhor entendimento dos mesmos.

As categorias deste quadro, de uma forma geral, se relacionam ao desempenho do aluno na produção textual. Esse quadro tem um número limitado de sujeitos (alunos), pertencentes a duas escolas. O quadro é constituído por 12 informantes selecionados para corpus da pesquisa.

O quadro 5.2.2 é subdividido em duas partes. A **1ª parte** diz respeito a algumas características dos alunos que, de certa forma, são, constantes (nome do aluno; idade; série; desempenho em Língua de Sinais Brasileira). A 1ª parte abrange, assim, as 4 primeiras colunas do quadro, que são as citadas abaixo:

1ª parte

Aluno: essa coluna é constituída dos 12 informantes codificados com números, da seguinte forma: FEL1; MAY2; VI3; WAL4; SUE5; KAT6; AMA7; NAY8; ANGEL9; GUS10; MAU11; DOU12.

Idade: essa coluna é constituída pela idade dos informantes na época da coleta de dados.

Série: essa coluna se refere ao nível de escolaridade dos alunos, constituída pela série escolar que cursavam, correspondente à 3ª ou 4ª série do Ensino Fundamental.

Desempenho em Língua de Sinais Brasileira: diz respeito ao desempenho dos sujeitos na Língua de Sinais Brasileira. São classificados como *usuários (us.)* da língua, sem menção do nível de desempenho. Tomamos como base os pareceres sobre o desempenho em língua de sinais, emitidos por Quadros (2000, 2001).

2ª parte

A 2ª parte do quadro se relaciona a categorias que não são constantes, abrangendo todas as colunas restantes do quadro, que são as seguintes:

Gênero Textual: diz respeito à modalidade de texto produzida pelo aluno. É codificado de 1 a 5 da seguinte forma:

- 1: Bilhete
- 2: Aviso
- 3: Descrição de gravuras
- 4: Produção de texto a partir de um título dado.
- 5: Reconto

Ordenação dos Constituintes: diz respeito à forma como os constituintes são ordenados nos enunciados; seguem a forma canônica SVO (sujeito, verbo e complemento ou sujeito, verbo e objeto) ou são ordenados de forma divergente desse padrão (não canônica)? Essa categoria terá a seguinte subdivisão:

C: a ordenação é **canônica**: SVO;

Nc: a ordenação é **não-canônica** (todas as demais ordens).

Observação: As ocorrências em cada um dos enunciados do texto serão quantificadas e o número correspondente será registrado abaixo da subdivisão a que se relaciona. (Ex.: O nº 4 registrado abaixo de **C**, indica a presença de 4 frases canônicas ou na estrutura SVO).

Essa observação é válida para todas as outras categorias.

Construções de Tópico - Comentário:

A categoria diz respeito à forma específica de construir o enunciado, denominada de Tópico-Comentário. A codificação será a seguinte:

Oc: ocorrência de construções de Tópico-Comentário;

Palavras de Conteúdo e Funcionais:

A categoria diz respeito à ocorrência desses tipos de palavras nos textos, e será subdividida da seguinte forma:

Cont.: palavras de conteúdo;

Func.: palavras funcionais.

Artigos: A categoria diz respeito à ocorrência dessa classe de palavra no texto. Como a não ocorrência de artigo é uma característica de L1 (Língua de Sinais), esse fato não é avaliado, aqui, com um valor negativo.

A categoria será subdividida da seguinte forma:

Oc: ocorrência ou presença de artigo;

AD: emprego adequado de artigo.

INAD: emprego inadequado do artigo.

Flexão Verbal: Dentro dessa categoria há a seguinte subdivisão:

Canônica (C), Não-Canônica (Nc) e verbos no infinitivo (v.inf.).

Essa categoria nos mostra a ocorrência de verbos no texto e a forma como são flexionados. São flexionados de acordo com a norma culta ou forma padrão (canônica) ou divergem dessa norma (não-canônica)? Como é comum em Língua de Sinais a não-flexão das formas verbais, a ocorrência desse fato, assim como a de outros comuns em L1, não é avaliada, aqui, como erro. A codificação para essa subdivisão será a seguinte:

C: conjugação conforme a norma (**canônica**);

Nc: conjugação divergente da norma (**não-canônica**).

V. inf. : ocorrências de verbo no infinitivo.

Verbo de Ligação: Refere-se à ocorrência de verbos de ligação (principalmente, os verbos ser e estar).

Oc: quantidade de ocorrências ou usos de verbo de ligação;

AD: ocorrência adequada;

INAD: ocorrência inadequada ou omissão do verbo.

Preposição: Refere-se à ocorrência dessa classe de palavra no texto. O pouco uso (às vezes, o não-uso) de preposições é, também, uma característica de L1 dos alunos. A codificação da subdivisão será a seguinte:

OC: quantidade de ocorrências ou usos de preposição;

AD: ocorrência adequada;

INAD: ocorrência inadequada.

Conjunção (Conj.): Refere-se à ocorrência de conjunções no texto. É, também, característica da Língua de Sinais o não-uso de conjunções no texto. A codificação da subdivisão será a seguinte:

OC: quantidade de ocorrências ou usos de conjunção;

AD: ocorrência adequada;

INAD: ocorrência inadequada.

Passamos à descrição dos resultados das categorias gramaticais tabuladas, a partir dos dados codificados nos quadros, considerando o resultado por aluno. Primeiramente, discutiremos os aspectos morfolexicais que retiramos do quadro anterior e ampliamos no quadro abaixo, para melhor visualização. Posteriormente, discutiremos as ocorrências de traços sintáticos.

Quadro 3 - ASPECTOS MORFOLEXICAIS DE ALGUMAS CATEGORIAS GRAMATICAIS

Inf.	Preposições			Conjunções			Artigos			Flexão Verbal			V. Ligação		
	Oc.	Ad.	Inad.	Oc.	Ad.	Inad.	Oc.	Ad.	Inad.	C.	nC.	Inf.	Oc.	Ad.	Inad.
FEL1	24	17	7	14	12	2	63	61	2	103	12	81	1	-	1
MAY2	34	22	12	17	13	4	76	70	6	116	7	21	3	2	1
VI3	13	11	2	6	3	3	17	15	2	52	3	18	1	1	-
WAL4	17	12	5	5	5	-	46	38	8	57	7	20	-	-	-
SUE5	24	15	9	16	10	6	76	72	4	121	23	62	6	5	1
KAT6	3	3	-	2	2	-	27	27	-	22	5	10	2	2	-
AMA7	15	12	3	28	28	-	16	16	-	105	3	14	14	14	-
NAY8	1	1	-	2	1	1	7	4	3	14	4	2	1	1	-
ANGEL9	3	2	1	-	-	-	22	22	-	24	-	29	1	1	-

GUS10	2	2	-	5	-	5	1	1	-	19	1	1	4	4	-
MAU11	2	-	2	7	-	7	7	7	-	65	4	11	3	-	3
DOU12	22	20	2	13	13	-	88	85	3	96	3	12	8	8	-

Analisando a produção de **FEL 1** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 63 ocorrências de uso, sendo 61 adequadas e apenas 2 inadequadas, sugerindo consistência no emprego dos artigos definidos.

Os artigos definidos são os mais empregados, constatamos pequena ocorrência do emprego de *um* e *uma*, que dá margem à dúvida se a função é de artigo indefinido feminino e artigo indefinido masculino singular ou numeral, em ‘*o dinossauro viu um ovo*’ e ‘*dois macacos filhote mulher uma*’, ‘*viu uma amiga Teca*’. A maioria dos artigos definidos foram empregados no início de frase, acompanhando um substantivo e estabelecendo concordância com ele, como podemos ver em:

...pagar a circular. Os pintinhos crescer. A mulher nadar cachoeira. A cachoeira limpo... A naturezas... O homem matar... Os animais... Os dois pássaros... O homem jogar... Os índios...(2 vezes) Os mamacos... filhote mulher uma... O macaco viu... Os Dinossauros (3 vezes), os dois..., o dinossauro, o Aladar, A tartaruga (2 vezes)o menino (5 vezes) a mamãe (6 vezes) o papai (3 vezes); O homem...o Tico...o macaco...viu uma amiga Teca, a Teca, o Tico, o homem... A mamãe (2 vezes)a menina (3 vezes) o homem (2 vezes) o lobo (3 vezes).

Há duas ocorrências que foram consideradas inadequadas, do ponto de vista da concordância nominal, quanto ao número em ‘*o índios*’, ‘*o macaquinhos*’.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 24 ocorrências, sendo 17 adequadas e 7 consideradas inadequadas. Foram empregadas as preposições ‘*de, para (pra), com, contra*’ e as formas contraídas ‘*do, da, das, no, na*’. Como podemos observar nos exemplos:

... 7 de maio de 2001.... eu vontade de comprar presente... calças para te dar... junto com o Bruno. Feliz dia das mães. Para família Viveiro da prefeitura... vir com uniforme... é pra [para] trazer lanche... trazer 1,00 pra pagar... galinhas matar para vender carnes... ninho de folha... fogo no mar... mexeu com tartaruga... de

novo chorar... foi deitar na cama... tesoura contra a barriga... Encontra feliz com Teca.

Há sete ocorrências que foram consideradas inadequadas: o homem matar de arvorés.... cair da terra... pensa com sonho... lembra com Teca... casa do vovo... bater no porta... Encontra feliz com juntos brincar.

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 14 ocorrências, sendo 12 adequadas e 2 consideradas inadequadas. Foram empregadas as conjunções ‘que (pron. relativo), e, ou, porque (causal), se’. Como podemos observar nos exemplos:

Vamos visitar lugar que tem plantas...

Vir com uniforme e também ...

Eu triste porque chefe ...

Tico e Teca dois amigos...

E sua nova amigo

... pagar a circular ou carteirinha de ônibus.

... mãe e pai ...

... morreu ou dorme,

... se chorar pai matar você...,

... come bolo e leite...

... pegar vó e a menina...

... pegar bolo e leite...

Foram registrados dois empregos inadequados da conjunção 'que':

... ar que é conhecer...

... ouver que casa da vó.

Quanto ao emprego verbal foram registradas 103 ocorrências flexionadas adequadamente, 12 ocorrências inadequadas, 81 ocorrências no infinitivo e 1 ocorrência com verbo de ligação, considerada inadequada, em '*A mamãe falou é tartaruga morreu.*'

Analisando a produção de **MAY 2** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 76 ocorrências de uso, sendo 70 adequadas e apenas 6 inadequadas, sugerindo consistência no emprego desta categoria. As inadequações de uso foram decorrentes da falta de conhecimento do gênero do substantivo que acompanhava o artigo. Como podemos observar em : *pega um coca, pega um maça, pega um laranja, pega um banana.*

Os artigos definidos são os mais empregados. A maioria dos artigos definidos foram empregados no início de frase, acompanhando um substantivo e estabelecendo concordância com ele, como podemos ver em:

A mamãe...A Mari falou...(2x), a ultima sexta-feira. As famílias .tem casas...,...o homem trabalho plantas,... a natureza. O homem escreve...,As arvores importante...,O índio ... (6 vezes),A índia...(3 vezes),... uma onça...,O may...,A Bia ...,... estuda a escola.A macaca foi ...,... uma cobra. O dinossauro nasceu ...,... viu uma borboleta...,... viu um carnoossauro ...,... pega um (vovô) ema ... ,... pega um ovo,... o menino (3 vezes) ... a tartaruga(2 vezes) ,... a mãe (2), .. o pai,O tico ... ,... o homem (3 vezes),... o velho,... a Teca,... a jubinha (3 vezes),A mamãe (2 vezes),o lobo (5 vezes),uma Chapeuzinho Vermelho, a vovó, a Chapeuzinho Vermelho.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 34 ocorrências, sendo 22 adequadas e 12 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as preposições '*até, com, contra, de, em, para*' e as contraídas '*do, da, das, no, na*'. Como podemos observar nos exemplos:

7 de maio de 2001,... estou com muita saudade de você, chegue logo em Maringá.Feliz dia das mães ...4:00 até 5:30 vai futebol. Para família. Usa com camiseta...,... alunos da 3^a,... pulam na árvore...,... nasceu seis do ovo de grande dinossauro...,... um ovo de grande dinossauro...,... ovo de grande dinossauro...,... um comer de ovo...,... brincar na floresta,... pula na florestas,... cesta da vovó,... passar no mato,... chegar na casa,... tesoura contra barriga.

Há 12 ocorrências que foram consideradas inadequadas:

precisa limpa na natureza,... mata de flexa...,... comer de frutos...Eu com comer...,... dinossauros de ema...,... cinco de passanho,... mamãe da cesta,... tem muito na banana...,... casa no vovó,... comeu na vovó barriga,... chegar casa na vovó,... pedra dentro no barriga.

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 17 ocorrências, sendo 13 adequadas e 4 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as conjunções ‘e, que’. Como podemos observar nos exemplos:

O índio e a índia...(2 vezes),... foi oca e dormi.,... joga e game...O may e jordana e wando e wal e sue e fel e vi estuda escola. O que aconteceu?... tico e teca brincar...,... que faz cesta.

Há 4 ocorrências que foram consideradas inadequadas:

Ouve que mãe ...,... foi que estou... O pai acordou que ouviu menino gritar, floresta que ouve ...

Quanto ao emprego verbal foram registradas 116 ocorrências flexionadas adequadamente, 7 ocorrências inadequadas, 21 ocorrências no infinitivo e 3 ocorrências com verbo de ligação, sendo 2 adequadas em ‘a mamãe eu estou com muita saudade de você’, ‘é (preciso) cuidar mata’ e 1 considerada inadequada ‘a jubinha foi (ficou) livre’ em que emprega o verbo ser no lugar do verbo ficar.

Analisando a produção de **VI 3** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 17 ocorrências de uso, sendo 15 adequadas e apenas 2 inadequadas, sugerindo consistência no emprego desta categoria. Como podemos observar em: *salve a natureza, O macaco, Os ovos... ,O menino (2 vezes) , o papai, a mamãe, O mico-leão, O ovo cai ...,A menina (2 vezes), a barriga.*

As inadequações de uso foram decorrentes da falta de concordância em número com o substantivo que o acompanhava e da falta de conhecimento do gênero do substantivo que o acompanhava. Como podemos observar em : ‘Os macoca’ ‘... rouba uma ovo.’

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 13 ocorrências, sendo 11 adequadas e 2 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as preposições ‘com, contra, de, em para (pra)’ e as contraídas ‘das, no’. Como podemos observar nos exemplos:

... presente (...) para você.... dia das mães. Dia 21 de agosto de 2001,... pula galho em galho,... fomos para casa,... senta no meu colo, deixa pra lá,... tesourava contra barriga.

Há 2 ocorrências que foram consideradas inadequadas: ‘*novo amigos com brincar*’, em que deveria ser usada a preposição ‘para’, e em ‘*vovó com menino*’ que deveria ser usada a conjunção ‘e’.

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 6 ocorrências, sendo 3 adequadas e 3 consideradas inadequadas. Foram empregadas as conjunções ‘porque, que’. Como podemos observar nos exemplos:

... porque ataca Dinossauro bom.
... explosão que destrói natureza.
... ele que chora

Há 3 ocorrências que foram consideradas inadequadas: *que* mãe forte, onde deveria usar *porque*, e *.... chora que aconteceu,... lobo que cesta vovó.*

Quanto ao emprego verbal foram registradas 52 ocorrências flexionadas adequadamente, 3 ocorrências inadequadas, 18 ocorrências no infinitivo e 1 ocorrência adequada com verbo de ligação em ‘*triste reclamar fica raiva*’.

Analisando a produção de **WAL 4** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 46 ocorrências de uso, sendo 38 adequadas e 8 inadequadas, sugerindo consistência no emprego desta categoria. Como podemos observar em:

A mãe uma blusa ...A última Sexta-feira...O futebol...O homem trabalho...A arvores...Os animais..... a mulher...As árvores...O solo...Os peixes..O índio (3 vezes)... Os homens....Os alunosO macaco ((3 vezes)... Dia uma onça

grande...O Aladar... o passarinho...O menino(2 vezes)... a mamãe(3 vezes)...A mamãe...o lobo... os lobo(3 vezes)... o homem(2 vezes).

As inadequações de uso foram decorrentes da falta de concordância em número com o substantivo que o acompanhava e da falta de conhecimento do gênero do substantivo que o acompanhava. Como podemos observar em: *O animais... uma galho grande.*

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 17 ocorrências, sendo 12 adequadas e 5 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as preposições *'até, com, contra, de, em, para (pra), pelo, sob'* e a forma contraída *'na'*. Como podemos observar nos exemplos:

... 7 de maio de 2001... blusa de frio para você... obrigado pelo carinho.Aviso para família... 4:00 até 5:30.Na fazenda... Índio dança para chuva.... pulou em árvores... foi em uma galho grande..... onça grande de manchas pretas...O Aladar com Lira chete...Ema passar sob Aladar... menino com papai ... tesoura contra barriga.

Há 5 ocorrências que foram consideradas inadequadas: *água peixe de montanha, Aladar com tem..., Aladar com Ema ve..., pedra jogar a (na) barriga.*

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 5 ocorrências, sendo todas empregadas adequadamente. Foram empregadas as conjunções *'porque, que'*. Como podemos observar nos exemplos: *... homem e a mulher trabalham... cipo e tudo... galho grande e fico lá.*

Quanto ao emprego verbal foram registradas 57 ocorrências flexionadas adequadamente, 7 ocorrências inadequadas, 20 ocorrências no infinitivo e nenhuma ocorrência com verbo de ligação.

Analisando a produção de **SUE 5** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 76 ocorrências de uso, sendo 72 adequadas e apenas 4 inadequadas, sugerindo consistência no emprego desta categoria. Como podemos observar em:

A Mari..., vai a 1º, 2º, 3ºB... a sexta-feira,...As famílias..., a mata..., as nossa cidade..., o menino..., as famílias...O índio (6 vezes)...,O homem...,A moça passar..., a moça foi...,O mico-Leão (2 vezes) ..., o mico ...(4 vezes), o homem (2 vezes)..., a onça ...,A mamãe..., o pássaro..., o Aladar(2 vezes)...,O filho..., o ovo...,o

carnotauro..., o dinossauro...,O dinossauro (4 vezes)..., o Alada (3 vezes)..., as dinossauros..., o ovo..., o macaco...O tartaruga... o menino (7 vezes)..., a mãe..., o menino..., o homom...,o homem(2 vezes)..., o Tica..., o Teco..., a jubinha (2 vezes)...,a mulher..., a chapeuzinho vermelho..., o lobo..., o homem...,Os jubinha e Tico.

As inadequações de uso foram decorrentes da falta concordância em número com o substantivo que acompanhava e do conhecimento do gênero do substantivo que acompanhava. Como podemos observar em: *As dinossauros,...uma macaco..., os jubinha...,o Tica..... jogar a barriga.*

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 24 ocorrências, sendo 15 adequadas e 9 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as preposições ‘até, com, contra, de,’ e as formas contraídas ‘do, da’. Como podemos observar nos exemplos:

nós vamos brincar de várias brincadeiras...,Nós vamos 4:00 até 5:30.,... pulam de galho árvore.,... faz de cipó...,... brincar de balança..... homem faz de cipó,... tesoura contra barriga, o mico de homem, , pai com menino foi casa, pai com menino colo..

Há 9 ocorrências que foram consideradas inadequadas:

... do última a sexta-feira.,... índio de peixe..... ele mico de assustada..... ficar de como grupo...,O Aladar de macaco... ,A jubinha de livre ambiente..... Chapeuzinho da vermelho,... lava de sala ...casa de dentro.

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 16 ocorrências, sendo 10 empregos considerados adequados, predominando o uso da conjunção *e, que, porque*, como em:

corda, desenho e etc porque a Mari falou que pode...

... 4º A e 4º B...

... filho passear e vontade borboleta.

... o pássaro e rio pegar...

O filho ficou foi e procura...

... o dinossauro e e pássaro levou...

... *tartaruga morreu e mãe comprou...*

... *jubinha e Tico união amigo...*

Notamos 6 ocorrências inadequadas. Foram empregadas as conjunções ‘e, que, ou’, como podemos observar nos exemplos: *todo mês e do última sexta-feira,... filho e tem niho.... vontade e água.... anda ou homom viu.... casa que homem.*

Quanto ao emprego verbal foram registradas 121 ocorrências flexionadas adequadamente, 23 ocorrências inadequadas, 62 ocorrências no infinitivo e 6 ocorrências com verbo de ligação, sendo 5 adequadas (*o mico preso fica, carnotauro é mal, o mico é amigo, o Teca ficou triste, foge rápido é chama*) e 1 inadequada (*eu está você*).

Analisando a produção de **KAT 6** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 27 ocorrências de uso, sendo todos empregados de forma adequada, demonstrando consistência no emprego desta categoria. Como podemos observar em :

A mulher ...,O pássaro (2 vezes)...., os homens...., os bois..., a natureza...,A Kat surdo ..., A mamãe gosta, A tartaruga..., o menino...(2 vezes) , a mamãe..., o papai... (3 vezes), As tico e teca..., a teca..., uma armadilha..., o homem..., o Tico... (2 vezes), a Teca ... (3 vezes), as Teca – Tico.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 3 ocorrências, sendo consideradas adequadas. Foram empregadas as preposições ‘de, para’ e a forma contraída ‘da’. Como podemos observar nos exemplos: *equipamento de mergulho, enterro da tartaruga, para família.*

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 2 ocorrências adequadas. Foi empregada a conjunção ‘e’. Como podemos observar nos exemplos: *o boi e vaca comer, as tico e teca brincar.*

Quanto ao emprego dos verbos foram registradas 22 ocorrências flexionadas adequadamente, 5 ocorrências inadequadas, 10 ocorrências no infinitivo e 2 ocorrências adequadas com verbo de ligação *ser* e *estar*, em : ‘*é importante roupa*’, ‘*o pássaro fica galho árvore.*’

Analisando a produção de **AMA 7** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 16 ocorrências de uso, sendo todas adequadas, sugerindo consistência no emprego desta categoria. Como podemos observar em:

A mamãe..., uma cesta..., a vovó..., a porta..., a vovó está doente..., pegou uma cesta..., A raposa,... viu a folha caiu chão..., A lebre (5vezes), a raposa... (2 vezes), o coelho..., a tartaruga.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 15 ocorrências, sendo 12 adequadas e 3 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as preposições 'com, de' e as formas contraídas 'da, no'. Como podemos observar nos exemplos:

... você não precisa ficar com preocupado...

... vou casa da vovó?

... chegou casa da vovó.

A raposa ficou com muito fome...

... pula quaes pegar de novo...

_ Eu posso dormir no chão...

... posso dormir no chão...

Há 3 ocorrências que foram consideradas inadequadas, como no exemplo: 'lobo deitou da cama' em que deveria empregar a contração 'na', no lugar de 'da'..

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 28 ocorrências, sendo todas consideradas adequadas. Foram empregadas as conjunções 'porque, e ,mas, se ', indicando uso consistente. Como podemos observar nos exemplos:

lobo abriu porta e comeu vovó.

... porque eu tenho saudade da vovó...

... porque e mais perdo...

... porque a vovó está doente...

E depois...

Lobo correu e chegou casa da vovó.

_ porque eu preciso ouvir ouvir bem você.

_ porque você tem nariz grande.

_ porque eu preciso ar bom.

_ porque você tem boca grande

_ porque eu vou comer você Ah.

... porque tartaruga tá longe.

Tartaruga chegou e ganhou.

... mas eu sou muito rápido.

... você fala se já eu e a tartaruga vai correr...

... demora muito e muito...

... tartaruga chegou e ganhou.

Quanto ao emprego verbal foram registradas 105 ocorrências flexionadas adequadamente, 3 ocorrências inadequadas, 14 ocorrências no infinitivo e 14 ocorrências adequadas com verbo de ligação em: *Porque a vovó está doente, mato é perigoso, vovó está doente, eu sou Chapeuzinho Vermelho (2 vezes), a raposa ficou com muito fome, ela pensou é uva, mais não é, mas eu sou rápido, porque tartaruga tá longe.*

Analisando a produção de **NAY 8** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 7 ocorrências de uso, sendo 4 empregados de forma adequada, como podemos observar em :

A mamãe..., a menina..., a mamãe..., a menina...; e 3 inadequadas, como em O ela falou...,O você falou...,O coelha come .

Quanto ao emprego das preposições foi registrada 1 ocorrência, sendo considerada adequada. Foi empregada a preposição ‘de’, como podemos observar em ... *cesta dentro de bolo.*

Houve 2 ocorrências da conjunção e, em ‘*cesta dentro de bolo e coca*’ e u ‘*a mamãe e cuida mato perigoso*’.

Quanto ao emprego verbal, foram registradas 14 ocorrências flexionadas adequadamente, 4 ocorrências inadequadas, 2 ocorrências no infinitivo e 1 ocorrência adequada com verbo de ligação em : ‘*A menina está bom entendeu*’.

Analisando a produção de **ANGEL 9** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 22 ocorrências de uso dos artigos definidos, sendo todos empregados de forma adequada. Como podemos observar em :

A vovó muito doena, o homem, o lobo dorme, a raposa foi passear, a raposa encontrou o coelho, a raposa orgulhosa, o coelho rir a(da) raposa, A raposa muito orgulhosa. A lebre falou...,A lebre foi correr...,A tartaruga demora...,A lebre está correu...,... a lebre come cenuras. A lebre foi domer. A tartaruga anda...,A tartaruga já ganhou. A lebre perdeu.

Quanto ao emprego das preposições, foram registradas 3 ocorrências, sendo 2 consideradas adequadas e 1 inadequada. Foi empregada a preposição ‘com’, e a

contração da preposição 'da', como podemos observar em '*Chapeuzinho Vermelho gosta muito da vovó*' e '*A lebre foi correr com da tartaruga*', em que empregou a contração da preposição 'da' onde deveria usar o artigo 'a'.

Não houve ocorrência de conjunção na produção dessa aluna.

Quanto ao emprego verbal foram registradas 24 ocorrências flexionadas adequadamente e 29 ocorrências no infinitivo; houve também 1 ocorrência adequada com verbo de ligação elíptico em *A vovó (está) muito doena (doente)*.

Analisando a produção de **GUS 10** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 1 ocorrência de uso adequado como podemos observar em: '*saiu raposa e as uvas*'.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 2 ocorrências, sendo consideradas adequadas. Foi empregada a preposição 'com', como podemos observar em '*Bolu com mel*' e '*Leite com café*'.

Houve 5 ocorrências inadequadas da conjunção 'e', como podemos observar em *Lobo tem fome quem e bolo..... encontrou e coelhos 2 falou..... saiu raposa e as uvas..... lebre e falou..... tartaruga e demora lebre*.

Quanto ao emprego verbal, foram registradas 19 ocorrências flexionadas adequadamente, 1 ocorrência inadequada, 1 ocorrência no infinitivo e 3 ocorrências adequadas com verbo de ligação em: '*Chapeuzinho Vermelho falou é Bolu com mel*', '*raposa e (é) orgulhosa*', '*que é cente (cesta)*'.

Analisando a produção de **MAU 11** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 7 ocorrências de uso, sendo empregados de forma adequada. Como podemos observar em:

... muita bonita a flor..... a cesta lobo...,A raposa vai passear...,Encontrou o coelho...,A lebre orgulhosa...,Disputa lebre a tartaruga, parou a tartaruga.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 2 ocorrências, sendo consideradas inadequadas. Foram empregadas as preposição 'de', como podemos observar no exemplo '*coelho de arvoré caiu*'.

Há 7 ocorrências das conjunções 'ou, que, e, porque, pois', sendo 3 consideradas adequadas e 4 inadequadas. São adequadas: '*doce bolo e lobo*', '

vovó e chapeuzinho’, ‘agora lebre ou tartaruga’. Os demais usos são considerados inadequados: *‘chapeuzinho vê que árvore,...lobo porque cesta, vovó pois vai chapeuzinho..., embora coelho que não mais.*

Quanto ao emprego verbal, foram registradas 65 ocorrências flexionadas adequadamente, 4 ocorrências inadequadas, 11 ocorrências no infinitivo e 3 ocorrências inadequadas com verbo de ligação em : *Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce, barulho é folhas caiu, raposa estou orgulhosa.*

Analisando a produção de **DOU 12** com referência aos aspectos morfolexicais podemos verificar as seguintes ocorrências:

Quanto ao emprego dos artigos, constatamos 88 ocorrências de uso, sendo 85 adequadas e apenas 3 inadequadas, sugerindo consistência no emprego desta categoria. Como nos exemplos:

A menina...(6 vezes) , a Chapeuzinho Vermelho... (5 vezes), O lobo... (10 vezes), o homem...(6 vezes), a vovó... (3 vezes), a faca..., a casa...,A raposa... (14 vezes), o coelho...(6 vezes), a folha... (2 vezes), O coelho...(11 vezes), a tartaruga... (9 vezes), o macaco.

As inadequações de uso foram decorrentes da falta de concordância em número com o substantivo que o acompanhava e do desconhecimento do gênero do substantivo.

Quanto ao emprego das preposições foram registradas 22 ocorrências, sendo 20 adequadas e 2 empregos considerados inadequados. Foram empregadas as preposições ‘para (pra), até’ e contrações ‘da, na, do’. Demonstra consistência no uso, como podemos observar nos exemplos:

A menina foi pra casa da mamãe.,... mamãe falou para ele...,Ele precisa cuida no mato.,... vai casa da vovó.,... ele entra na casa da vovó.,... a menina vai casa da vovó.,... que tem na cesta.,... ele entra na casa da vovó, ...roupa da vovó,... entra casa da vovó, colocar na barriga, eu emborar para a casa, ...para corrida até chegada lá.

Há 2 ocorrências que foram consideradas inadequadas: *O homem cortou a faca na barriga do lobo, E pessado na barriga do lobo.*

Quanto ao emprego das conjunções foram registradas 13 ocorrências, sendo todos empregos considerados adequados. Foi empregada as conjunções ‘e, porque, que’, como podemos observar nos exemplos:

... foi passear e pula e pula feliz

A menina falou porque você encontrou...

O lobo falou que tem na cesta.

O lobo e Chapeuzinho vermelho bater...

O homem viu o que tem na casa.

O coelho sono e dormir.

O coelho disputa tartaruga e ...

Quanto ao emprego verbal foram registradas 96 ocorrências flexionadas adequadamente, 3 ocorrências inadequadas, 12 ocorrências no infinitivo e 8 ocorrências com verbo de ligação, como podemos ver em: *a menina falou está bom, o lobo ficou o gordo, a raposa ficou muito fome, o coelho ficou muito rir (2 vezes), a raposa vai ficar forte, a raposa ficou fugiu.*

Na amostra analisada, os informantes empregaram:

441 artigos, 420 adequados e 21 usos inadequados;

160 preposições, 123 adequadas e 38 inadequadas;

114 conjunções, sendo 84 adequadas e 29 inadequadas;

789 flexões verbais adequadas, 72 empregos inadequados e 251 verbos no infinitivo;

44 ocorrências de verbos de ligação, sendo 38 adequados e 6 inadequados.

5.2.3 ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES E OCORRÊNCIAS SINTÁTICAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL.

Complementando a pesquisa, consideramos necessário explorar um pouco mais os dados relativos à construção dos enunciados escritos.

Observando o quadro inicial, constatamos a importância de verificar com mais atenção os traços sintáticos na produção textual dos surdos investigados. Entre estes, privilegiamos, no presente trabalho, as construções que se aproximam ou se afastam da convencional SVO, como as de tópico-comentário (TC).

Inicialmente, apresentamos as tabulações dos dados por aluno (5.2.3), dispostos em quadros, tabelas e gráficos referentes ao total das produções textuais

No quadro do item 5.2.3 foram registradas as ocorrências de construções sintáticas na ordem SVO (sujeito-verbo-objeto), SVP (sujeito-verbo de ligação-predicativo) e TC (construções tópico-comentário), considerando-se os dados por aluno.

Para a leitura dos itens dos quadros 5.2.3 e 5.2.4 deve-se considerar a seguinte codificação:

Codificação dos Quadros:

Aluno: Essa coluna é constituída dos 12 informantes codificados com números, da seguinte forma: FEL1; MAY2; VI3; WAL4; SUE5; KAT6; AMA7; NAY8; ANGEL9; GUS10; MAU11; DOU12.

Gênero Textual: diz respeito à modalidade de texto produzida pelo aluno. É codificado de 1 a 5 da seguinte forma:

- 1: Bilhete
- 2: Aviso
- 3: Descrição de gravuras
- 4: Produção de texto a partir de um título dado.
- 5: Reconto

No. de frases: Os números registrados indicam o volume de ocorrências (por exemplo, o nº 7 , abaixo da coluna ‘Nº frases’, indica que 7 frases foram produzidas).

SVO, SVP, TC: As siglas referentes a cada coluna se referem ao tipo de construção contemplada, ou à seqüência, segundo a qual, os constituintes aparecem na frase. Foram registradas as construções SVO, SVP e TC sem a preocupação de estabelecer a sua gramaticalidade:

SVO: Sujeito - Verbo - Objeto.

TC: Tópico-Comentário.

SVP: Sujeito – Verbo de ligação – Predicativo.

A seguir, passamos à descrição e discussão das ocorrências de traços sintáticos, referentes à organização dos enunciados e da organização dos constituintes, conforme os resultados gramaticais tabulados a partir dos dados codificados nos quadros, considerando o resultado por aluno.

Para melhor visualização utilizamos os quadros individuais para a descrição das ocorrências sintáticas na produção textual dos aprendizes. Abaixo de cada quadro individual relacionamos algumas ocorrências de traços sintáticos encontradas na produção de cada informante, na seqüência em que se apresentam codificadas no quadro, ou seja, ocorrência dos constituintes na ordem sujeito-verbo-complemento – SVO, tópico-comentário – TC, sujeito-verbo de ligação-predicativo – SVP (incluímos esta ordem na primeira, separamos para efeito de observação do uso dos verbos de ligação):

ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES PRODUZIDAS POR FEL 1:

Quadro 4								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			C	N c		VL	N VL	
1. FEL	1. Bilhete	7	2	5	0			7
	2. Aviso	11	3	8	1			11
	3.Descr.Grav.	3	2	1	0	2		3
		10	7	3	0	1	1	10
		8	4	4	2			8
	4. Título Dado	9	9	0	0			9
		11	9	2	0			11
	5. Reconto	11	3	8	2			11
		21	7	14	0			21
		48	7	41	0			48
		12	5	7	0	1	1	12
		23	2	21	3	1		23
		39	18	21	1			39
Total		213	78	135	9	4	2	213

svo (sujeito – verbo – objeto)

eu vontade comprar presente

*nós vamos visitar lugar
que (lugar) tem plantas pequenas...*

eu gosto carne comer .

o homem matar de arvorés.

o homem jogar fogo solo.

amo natureza ...

os índios fazer várias ornamentos.

os índios fazer palha de casa.

o índios gosto frutos, come peixe, raízes.

eles cuidado florestas.

... pessoas dár roupas velhas

pessoas também dár comidas pobre.

eu saber palavras.

eu brincar várias futebol, piscina, bicicleta

eu sabe fazer cozinha arroz, feijão, ovo

eu gosto come várias.

eu respeito mãe

e pai pediu

você fel foi sozinho comprar pão.

macaco viu onça ...

onça não consegue pular árvore...

os dinossauros viu carnotauro (...)

os dois carnotauro mau vontade comer dinossauros.

o dinossauro viu um ovo ...

dois dinossauro joga ovo ...

o aladar chama macacos costas (...)

aladar chama macaquinhos costas

eu não gostou filme dinossauros

eu não gostou explosão

fogo destrói natureza.

eu não gostou dinossauro

avestruz rouba ovos.

a tartaruga morreu

mamãe pegar pau ...

*papai pesne ideia chama o
menino ...*

o papai chama menino ...

o menino chama seu amigos ...

o tico viu amigos velho macaco.

o tico viu uma amiga teca.

a mamãe falou tchau chapeuzinho vermelho.

lobo viu menina conversar.

lobo pergunta onde casa do vó.

o homem pegar tesoura,

Eles vivem florestas livre.

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

galinhas é limpos.

(...) porco é sujo

A cachoeira limpo bonito

hoje índios pobre

TC (Construção de Tópico-Comentário)

Mamãe, eu vontade comprar presente para mamãe

*Dia 22 quinta-feira nós
Vamos visitar lugar*

Lá homem trabalhar...

A naturezas destruição

Os animais: passáros, coelho, tatu, etc.

*Dois mamacos filhote mulher uma
homem mamaco grande juntou brincar,*

Macacos dois brincar.

A tartaruga muito donte fraca começa

*Tico e teca dois amigos
junto livre brincar*

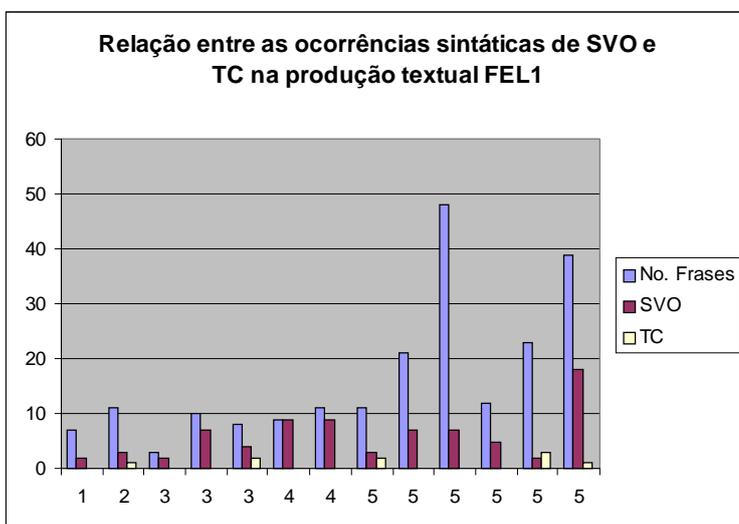
Lugar viver florestas

Mulher nome =tico

Tabela 1 - Aluno FEL1

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
1	7	2	0
2	11	3	1
3	3	2	0
3	10	7	0
3	8	4	2
4	9	9	0
4	11	9	0
5	11	3	2
5	21	7	0
5	48	7	0
5	12	5	0
5	23	2	3
5	39	18	1
Total	213	78	9

Gráfico 1 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE MAY 2 :

Quadro 5								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			C	N c		VL	N VL	
2. MAY								
	1. Bilhete	6	2	4	0	1		6
	2. Aviso	6	0	6	3			6
		4	1	3	1			4
	3. Descr.	3	2	1	0			3
		7	1	6	1	1	1	7
	4. Título Dado	15	10	5	2			15
		6	2	4	0			6
	5. Reconto	3	3	0	0			3
		23	5	18	1			23
		28	8	20	0			28
		23	7	16	2	1		23
		30	10	20	0			30
Total		154	51	103	10	3	1	154

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

*Nós 3ª série A B
ira ônibus TCC visitar
Prefeitura lugar*

*As famílias tem casas,
plantas, cafés, tomates,*

*O homem escreve faixas precisa limpa na
natureza.*

O índio faz felexa pega um arco.

*O índio(...) pega um
coca, pega um maça, pega um
laranja, pega um Banana etc.*

Eu gosto - Eu Bicicleta, futebol, game-Boy joga e game, piscinas, carrinho, caminhão etc.

Eu com comer maçã, coca-cola, pão, leite, posane, benvenr, choceta, pera, etc.

A macaca foi (...)foi comer banana.

ela viu uma cobra.

...dinossauro viu uma borboleta...

O velho viu A Teca

O homem abriu gaiola.

A mamãe chamou Chapeuzinho Vermelho ...

o lobo viu uma Chapeuzinho vermelho ...

... chapeuzinho vermelho viu vovó orelha grande...

... o lobo comeu chapeuzinho vermelho

A chapeuzinho vermelho, vovó, papai comer bolo, leite.

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

A jubinha foi livre.

A mamãe eu estou com muita saudade de você.

É cuidar mata.

TC (Construção de Tópico-Comentário)

dias só sexta-feira futebol, volei, corda,etc.

A Mari só hora 4:00 até 5:30 vai futebol.

- 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries a ultima sexta-feira.

*Quinta-feira nos 3ª. Serie A B
ira Ônibus TCC ...*

as arvores importante ar limpo.

dois tico e teca brincar na floresta ...

O indio e a india dois foi oca ...

O indio e a india dois foi passear florestas.

A BIA profissora grupo: Alunas e Alunos da 3ª A.

O dinossauro nasceu seis do ovo de grande dinossauro ...

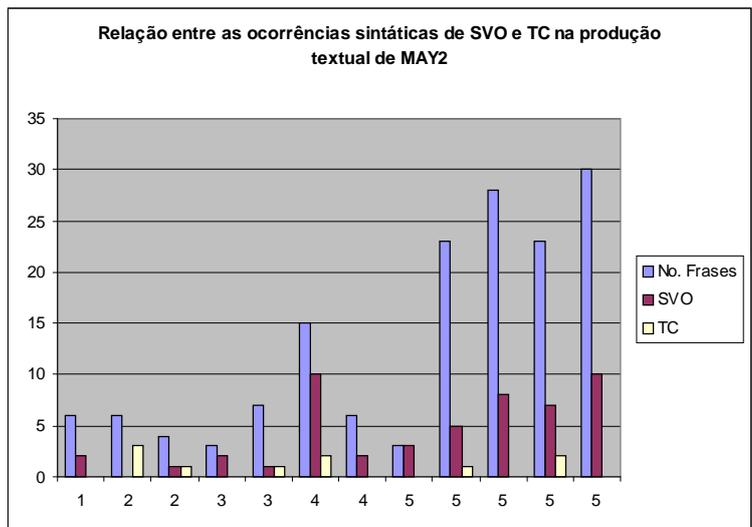
dois tico e teca brincar na floresta...

A jubinha leva avião..

Tabela 2 – Aluno MAY2

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
1	6	2	0
2	6	0	3
2	4	1	1
3	3	2	0
3	7	1	1
4	15	10	2
4	6	2	0
5	3	3	0
5	23	5	1
5	28	8	0
5	23	7	2
5	30	10	0
Total	154	51	10

Gráfico 2 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE VI 3:

<p align="center">Quadro 6 Ordenação dos Constituintes (relação por aluno) Ocorrências Sintáticas</p>								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
3. VI	1. Bilhete	6	2	4	1			6
	3. Descr. Gravura	3	1	2	0			3
		5	2	3	1			5
	5. Reconto	6	2	4	2			6
		5	4	1	1			5
		23	10	13	0			23
		13	6	7	3	1		13
		19	8	11	1			19
Total		80	35	45	9	1	0	80

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

*... eu quero dar presente
mais lindo para você.*

*Eu quero ser filho bom
sempre.*

Homem Cuida plantas

Nós preciso cuidar natureza

Paraná tem poucas natureza.

Eu não gostou carnotauro ...

Também não gostou explosão

[explosão] que destrói natureza

avestruz rouba ovo.

papai ouve ele

papai chamou o menino ...

Ele viu novo macaquinha.

... lobo comer vovó

... lobo comer menino...

homem ovuiu lobo...)

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

Triste reclamar fica raiva

TC (Construção de Tópico-Comentário)

Mamãe eu quero dar presente (3)

importante arvore ar limpo. (4)

Os ovos grande vários rouba (1)

uma ovo dois Brigam (2)

O ovo cai floresta Lemures família (...) (6)

*novo tartará [tartaruga] menino (7)
não quer*

mico-leão coitado triste (5)

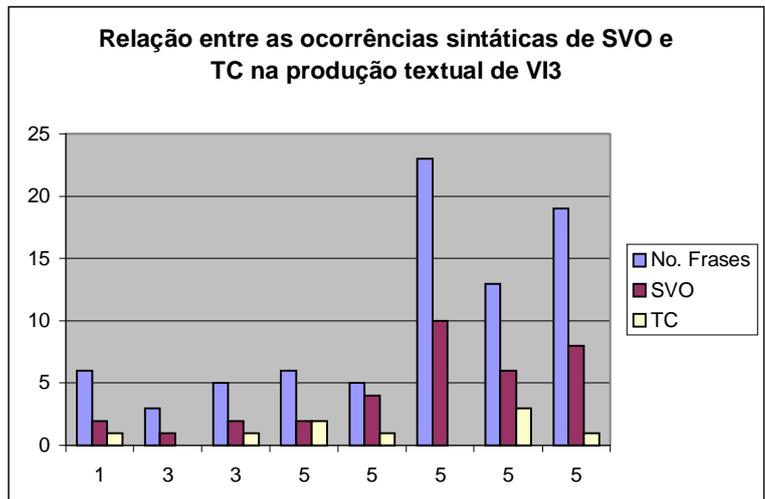
O mico-leão vida livre floresta. (1)

O mico-leão Foi curisa [curiosa] assutada [assustada] Preso. (2)

Tabela 3 - Aluno VI3

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
1	6	2	1
3	3	1	0
3	5	2	1
5	6	2	2
5	5	4	1
5	23	10	0
5	13	6	3
5	19	8	1
Total	80	35	9

Gráfico 3 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE WAL 4:

Quadro 7								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
4. WAL	1. Bilhete	5	1	4	2			5
	2. Aviso	5	0	5	3			5
		4	0	4	3			4
	3. Descr. Grav.	4	2	2	0			4
		4	0	4	4			4
		7	4	3	3			
	4. Título Dado	6	3	3	1			6
		5	2	3	2			5
	5. Reconto	7	5	2	2			7
		9	1	8	5			9
		22	13	9	2			22
		11	8	3	1			11
		21	3	18	3			21
Total		110	42	68	31	0	0	103

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

EU quERO comprar uma blusa de frio para você.

... 3a serie A B visitar lugar plantas.

O solo aproveita folha velho.

Os animais vaca, onça, sapo, jacaré, pássaros, leão, borboletas, cobra, Elefante, gato, rato, urso, vivia livre.

Ele mata animais

*grupo vende vários: colares
lança, flexa, cesta, chocalho.*

*Eu Gosto Brincar bicicleta,
carroinho, caminhainho
bola.*

Eu gosto viu televisão Sofa (...)

*Dia uma onça grande de manchas pretas
assutou o macaco.*

Aladar ajudar Ema ...

O menino viu tartarug ...

A mamãe ouve menino chora

A mamãe promete com pra tartarug novo...

mamãe promete compra caminhão

O menino quer tartarug

papai chama menino colo

... homem leva avião.

o homem levuo aivão cidade zoo.

Tico viu velho magro.(...)

velho viu Tico Triste sonho.

Tico viu Teca novo gaiola.

homem abre gaiola

O homem chapeuzinho vermiho vovó come Bolo leite.

Os peixes vivia água rio.

*... homem E A mulher traba-
lhão solo*

*Os lobo comeo engliu chapeuzi-
ho*

Ele mata animais comer carne.

Os homens índio dança para [chover]chuva.

*O macaco pulou em
Árvores grandes e
foi em uma galho
grande e fico la
hoje.*

*O macaco fugiu
medo Onça grande.*

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

A teca preso ...

*... Teca livre.
Lá fico hoje*

*fruta maca, laranja, bananas, abacaix, mamão,
Alface, Arroz, feijão, carne delícia.*

TC (Construção de Tópico-Comentário)

A mamãe eu gosta muito você

Mamãe obrigado pelo carinho.

*Dia 22 março Quinta-feira, horas 1:30,
3a serie A B (2) visitar lugar plantas viveiro prefeitura.*

importante uniforme.

TCC ônibus carteirinha.

*A última sexta-feira futebol
1º., 2º., 3º A B 4ª pode Mari.*

O futebol, volei, corda, dado, bingo, etc. 4:00 até 5:30..

Todo mês sexta-feira última.

*Os animais vaca, onça, sapo, jacaré,
pássaros, leão, borboletas, cobra, Elefante,
gato, rato, urso, vivia livre.*

Na fazenda homem E A mulher traba-

lhão solo senemte planta.

As árvores folha cai.

Papel desenho, leão tem.

(...) 3a. A serie Anpacin surdo.

*fruta maca, laranja, bananas, abacaix, mamão,
Alface, Arroz, feijão, carne delícia.*

*Dois macaco marrom
cipo e ludo (tudo).Brincar junto.*

*O Aladar com Lira chete [chefe]
Lira medo (...)*

*macaco Aladar com
Ema (ve) [ave?]*

*Ema ovos o passarinho ovo longe ovo perde
ovo água rio*

*tartaruga tanque água
menino com papai sofá converas.*

Os dois junto Tico a Teca brincar.

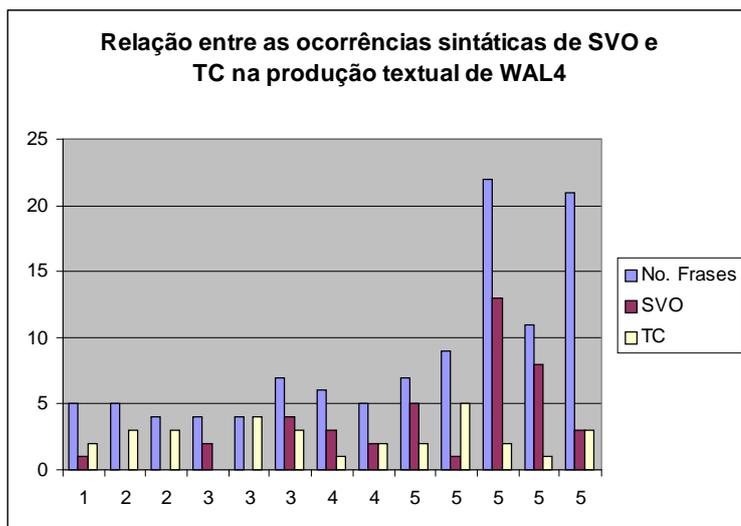
Os lobo Bom Dia chapeuzinho

Os lobo corre casa vovó

lobo Barriga dormir cama.

Tabela 4 - Aluno WAL4

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
1	5	1	2
2	5	0	3
2	4	0	3
3	4	2	0
3	4	0	4
3	7	4	3
4	6	3	1
4	5	2	2
5	7	5	2
5	9	1	5
5	22	13	2
5	11	8	1
5	21	3	3
Total	110	42	31

Gráfico 4 -

ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE SUE 5:

Quadro 8								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
5. SUE	2. AVISO	5	3	2	1			5
	3. Descr. Grav.	4	1	3	2			4
		4	2	2	1			4
		6	4	2	2			6
	4. Título Dado	6	4	2	1			6
		9	0	9	4	1	1	9
	5. Reconto	22	0	22	7	2		22
		18	3	15	3	1		18
		11	6	5	0			11
		31	4	27	5	1		31
		40	14	26	5			40
		19	5	14	0	1		19
		27	3	24	0			27
Total		202	49	153	31	6	1	202

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

Amanhã sexta- feira Nós vamos

*brincar de várias brincadeiras
exemplo = futebol, volei, corda,
desenho e etc...*

O homem pintar casa lindo.

A moça foi praia.

*As nossa cidade tem varias: gramas, flores,
árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos,
galhos, troncos, asfalto, bola, sofá lixeira, etc*

Ele comer carne, banana, frutos,

raizes, planta etc.

O índio pinta corpo.

*O índio tem tanga, colar, flexa, arco, oca, cerâmica.
gamela, rede etc.*

O Mamãe dinossauro tem seis ovos ninho

... macacos vai pegar bonita bebê.

O Aladar viu chuva fogo ...

*dinossauro comer
carnes carnotauro*

*O dinossauro-magro
viu Aladar...*

o dinossauro e pássaro leou [levou] o ovo ...

o aladar levou o macaco longe cansado ...

O menino (...) viu tartaruga....

O menino viu tartaruga....

O homem faz de cipó ourto armadilha

O homem pegar Teca

O Teco viu macaco

O famílias feliz comer leite bolo.

*Nós vamos brincar de várias brincadeiras
exemplo = futebol, volei, corda,
desenho e etc porque a Mari falou
que pode todo mês e do ultima a
sexta-feira.*

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

Eu está você...

O mico é amigo.

O mico preso fica.

Foge rapido é chama.

Carnotauro é mal

A Teca ficou triste.

TC (Construção de Tópico-Comentário)

*Amanhã sexta- feira Nós vamos
brincar de várias brincadeiras...*

Ela praia banho.

A mata ar bom limpo.

*Ela moça, pegar regador água cuidado palntas[plantas]
jaridns [jardins].*

O índio casa tem oca.

Eu anos 2001 mês abril idade 9?

*Eu amigas brincar várias
todos: bola, bonecas, bicicleta,
brincar de comida, volei, etc.*

O Mico-Leão brincar foi

*O Mico Leão tem um-dia
tico mico amigo.*

Ele mico de assustada correm ...

Ele mico Leão tem passear ...

mico banana quer

Ele homem aqui avião.

O mico preso fica (...)

Dinossauros todos comer atacar vontade.

*floresta vários tem ovo filho
dentro ...*

medo uma macaco medo mar

afogar aladar chamar macaco socorro ...

... macaco salvar.

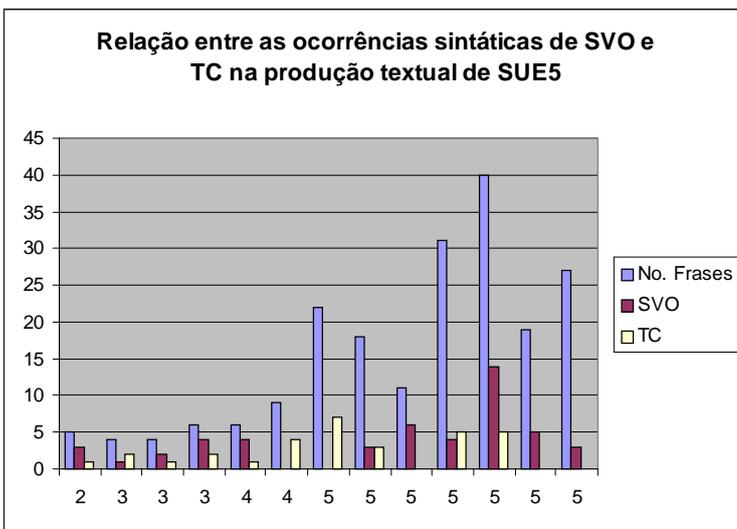
Ele homom[homem] domiror [dormir]...

... juntos pai menino leva tartaruga ...

Tabela 5 - Aluno SUE5

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
2	5	3	1
3	4	1	2
3	4	2	1
3	6	4	2
4	6	4	1
4	9	0	4
5	22	0	7
5	18	3	3
5	11	6	0
5	31	4	5
5	40	14	5
5	19	5	0
5	27	3	0
Total	202	49	31

Gráfico 5 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE KAT 6:

Quadro 9								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
6. KAT	1. Bilhete	5	0	5	1	1		5
	3.Descr. Grav.	2	0	2	2			2
		5	5	0	0	1		5
	4. Título Dado	7	3	4	1			7
	5. Reconto	19	10	9	3			19
		9	3	6	4			9
Total		47	21	26	11	2	0	47

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

O pássaro vê rio.

Os homens trabalham solo.

Os bois e vacas comer grama.

Eu gosta bicicleta bom

(eu Kat) vou escola anpacin

A Kat surdo usa aparelho.

A mamãe vevi (vem ver?) o Menino ...

As Teca – Tico brincar feliz.

O homem leva Teca avião [avião] longe.

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

O pássaro fica galho árvore.

É importante roupa

TC (Construção de Tópico-Comentário)

*Dia 22 quinta-feira
3a. série A-B vamos ira
conhecer plantas Maringá.*

*A mulher óculos equipamento
de mergulho*

Eu 2001 9[anos]

O papai menino casa dentro colo senta

O Tico reclamar triste velho.

O Tico sonho amigo amor.

A Teca novo florestas.

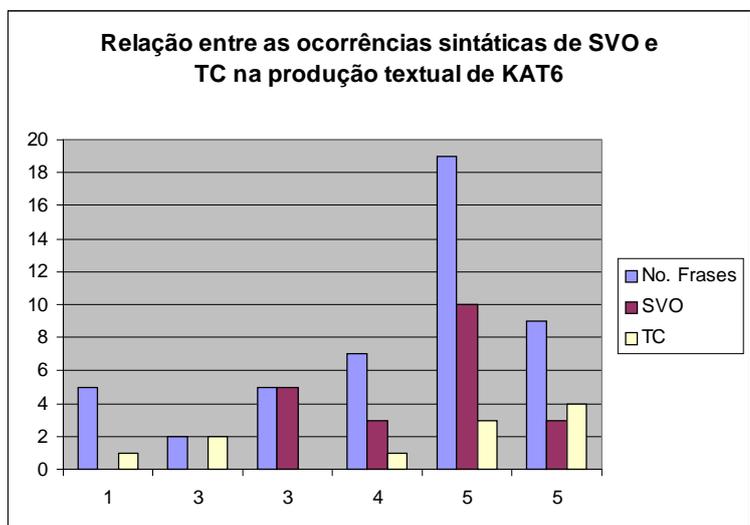
A Teca gaiola abre livre.

mãe pau mexeu

O papai menino chama colo...

Tabela 6 - Aluno KAT6

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
1	5	0	1
3	2	0	2
3	5	5	0
4	7	3	1
5	19	10	3
5	9	3	4
Total	47	21	11

Gráfico 6 -

ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES AMA 7:

Quadro 10								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
7. AMA	5. Reconto	71	67	4	0	6		71
		32	23	9	1	4		32
		29	26	3	0	4		29
Total		132	116	16	1	14	0	132

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

... eu tenho saudade da vovó ...

you não precisa ficar com preocupada ...

*Chapeuzinho vermelho pegou
uma cesta ...*

*lobo abriu porta
e comeu vovó.*

_ porque você tem orelha grande?

_ porque eu preciso ouvir bem você

- porque você tem nariz grande.

_ porque eu preciso ar bom.

_ porque você tem boca grande.

_ porque eu vou comer você Ah.

[A raposa] encontrou dois coelhos

pergudou onde tem uva?

... ela está procurando parreira...

_ eu não quero comer uva ...

A lebre viu a tartaruga muito longe

*Chapeuzinho vermelho pegou
uma cesta para dar da vovó.*

Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe.

- Está bem você quer disputa comigo mas eu sou muito rapido.

...ela pensou é uva.

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

_ Porque a vovó está doente...

_ Por favo cuidado mato é perigoso.

vovó está doente entendeu.

_ eu sou chapeuzinho Vermelho.

A raposa ficou com muito fome...

ela pensou é uva, mais não é ...

... eu sou muito rapido.

... tartaruga tá longe.

ela pensou é uva, mais não é ...

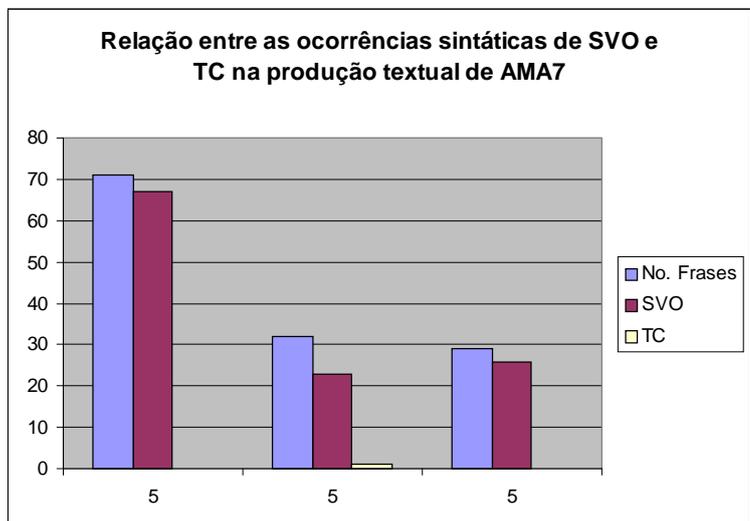
TC (Construção de Tópico-Comentário)

... triste, foi embora.

Tabela 7 - Aluno AMA7

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
5	71	67	0
5	32	23	1
5	29	26	0
Total	132	116	1

Gráfico 7 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE NAY 8:

Quadro 11								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
8. NAY	5. Reconto	5	0	5	5	1		5
		10	8	2	0			10
		7	5	2	2			7
Total		22	13	9	7	1	0	22

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

colhas [coelhas] come muito uva

O coelha come cenoura ...dorme já

Coelhos fugiu escuro mato

Raposa pulou não pegou conseguiu

O ela falu vamos disputa

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

_ A menina está bom

TC (Construção de Tópico-Comentário)

_ A chapeuzinho vermelho cesta dentro de bolo e coca

_ A menina vovó doente cuidado

_ A mamãe e cuida mato perigoso

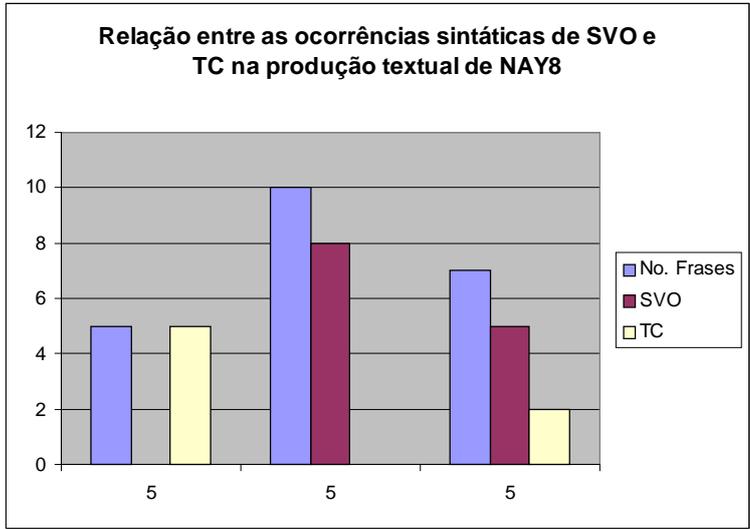
_ A menina esta bom entendeu

raposa quero vontade come uva

Tabela 8 - Aluno NAY8

Gen. Text.	No. Frases	SVO	TC
5	5	0	5
5	10	8	0
5	7	5	2
Total	22	13	7

Gráfico 8 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE ANGEL 9:

<p align="center">Quadro 12 Ordenação dos Constituintes (relação por aluno) Ocorrências Sintáticas</p>								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
9. ANGEL	5. Reconto	13	7	6	1			13
		9	8	1	2	1		9
		12	10	2	0			12
Total		34	25	9	3	1	0	34

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

chapeuzinho Vermelho(...) vê flor muito bonita

... lobo come vovó

Chapeuzinho Vermelho gosta muito da vovó.

A raposa encontrou o coelho ...

(ela) come um uva ...

... raposa quero come uvas.

a lebre come cenuras.

A lebre foi correr com da tartarug

A tartarug demora...

A lebre foi domer

A tartaruga anda quer chegar

A tartaruga já ganhou

A lebre perdeu

A raposa foi passear muito linda árvore

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

... uvas é ruim.

A raposa (é) muito orgulhosa

TC (Construção de Tópico-Comentário)

chapeuzinho Vermelho lobo quem chapeuzinho

vermelho porque olho grande, porque nariz grande, porque orelha grande ...

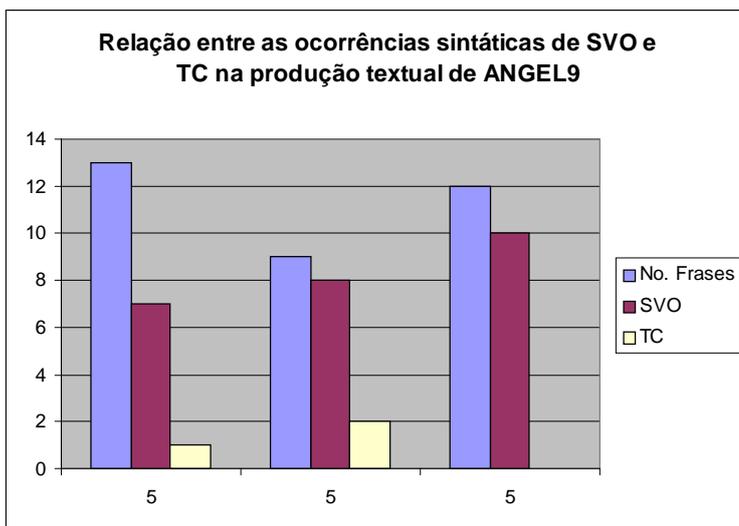
a raposa uvas é ruim.

raposa quero come uvas.

Tabela 9 - Aluno ANGEL9

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
5	13	7	1
5	9	8	2
5	12	10	0
Total	34	25	3

Gráfico 9 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE GUS 10:

Quadro 13								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
10. GUS	5. Reconto	12	8	4	2	3		12
		8	1	7	1	1		8
		10	5	5	0			10
Total		30	14	16	3	4	0	30

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

lobo tem fome (...)

... lobo come vovó...

demois lobo come chapeuzinho

tartaruga disputa lebre ...

... lebre ri

... lebre dormir

Mamãe falou _ cuidado chapeuzinho

Chapeuzinho falou _ é bolo com mel

...raposa orgulhosa encontrou e coelhos 2

... tartaruga ganhó

... lebre perdeu

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

lobo raposa e [é] orgulhosa ...

Chapeuzinho eu sei.

_ é Bolu com mel.

_ que e (é) cente (cesta?)

TC (Construção de Tópico-Comentário)

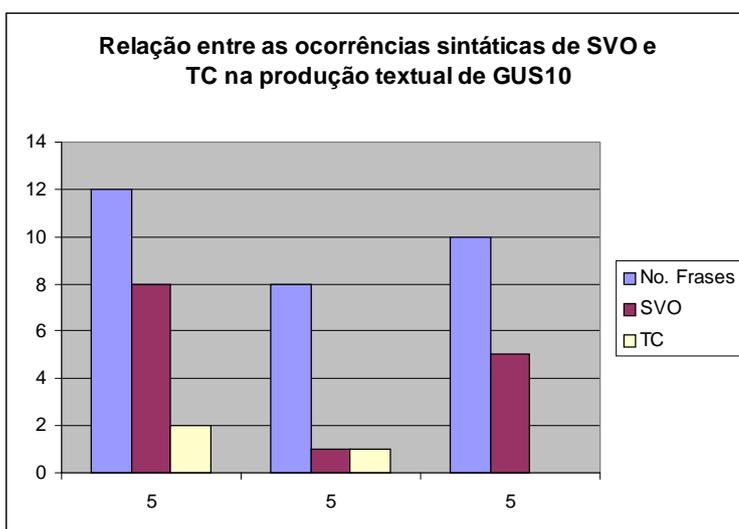
chapeuzinho eu sei.

Muito arvore lobo falou

Tabela 10 - Aluno GUS10

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
5	12	8	2
5	8	1	1
5	10	5	0
Total	30	14	3

Gráfico 10 -



ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES MAU 11:

Quadro 14								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
11. MAU	5. Reconto	40	1	39	12	1	1	40
		23	3	20	7	2		23
		24	5	19	3			24
Total		87	9	78	22	3	1	87

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

...eu viu vovó lobo.

a tartaruga disputa lebre

Chapeuzinho é (e) vovó fez leite bolo doce.

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

...barulho é folha caiu

Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce.

raposa estou orgulhosa

TC (Construção de Tópico-Comentário)

lobo oi Chapeuzinho.

...lobo lá de vovó casa.

lobo quieto susto vovó.

lobo vovó fingiu cega chapeuzinho.

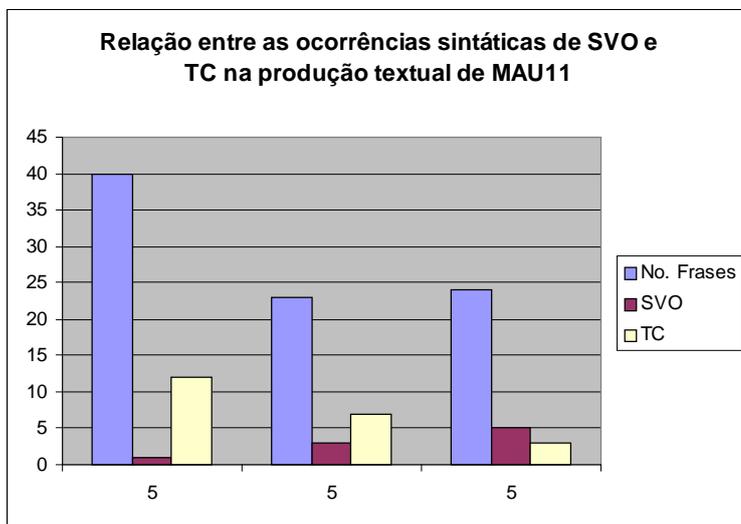
mesa a cesta lobo atichim fingiu.

Chapeuzinho não abraçou doença.

... porta abriu queito.

Tabela 11 - Aluno MAU11

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
5	40	1	12
5	23	3	7
5	24	5	3
Total	87	9	22

Gráfico 11 -

ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES NAS FRASES DE *DOU 12*:

Quadro 15								
Ordenação dos Constituintes (relação por aluno)								
Ocorrências Sintáticas								
Aluno	Gen. Text	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			Oc	N Oc		VL	N VL	
12. DOU	5. Reconto	51	44	7	0	2		51
		31	26	5	1			31
		28	23	5	1	6		28
Total		110	93	17	2	8	0	110

SVO (Sujeito – Verbo – Objeto)

A menina foi pra casa da mamãe.

Ele precisa cuida no mato.

A menina falou esta bom.

A Chapeuzinho vermelho viu a primavera muito bonito

A menina pegou 10 flors.

A menina falou tem bolo 10 flores...

o lobo falou esta bom.

a menina vai casa da vovó.

Depois ele, comeu a vovó ...

O homem viu o lobo

O homem cortou a faca na barriga ...

O homem pegou a pedra ...

a vovó abrançar [abraçar] Chapeuzinho e homem...

A raposa foi passear ...

...encontrou o coelho.

O coelho comeu muito uvas.

A raposa viu uma uva.

(A raposa) ...pega uva quase pega uva 3ª.

A raposa falou o coelho ...

A raposa viu a folha ...

... uva e (é) verde e (é) ruim.

O coelho disputa tartaruga ...

O coelho viu três cenoura.

O coelho come três cenoura.

A tartaruga (...) viu o coelho

O coelho viu a tataruga ...

A menina falou esta bom.

O lobo falou que tem na cesta.

*a Chapeuzinho vermelho
falou eu emborar para a casa.*

*A raposa falou o coelho uva e [é]
verde e [é] ruim.*

O macaco falou já ...

SVP (Sujeito – Verbo de Ligação – Predicativo)

(O lobo) ...ficou o gordo.

A raposa ficou muito fome.

O coelho ficou muito rir.

O coelho ficou muito rir.

A raposa vai ficar forte

TC (Construção de Tópico-Comentário)

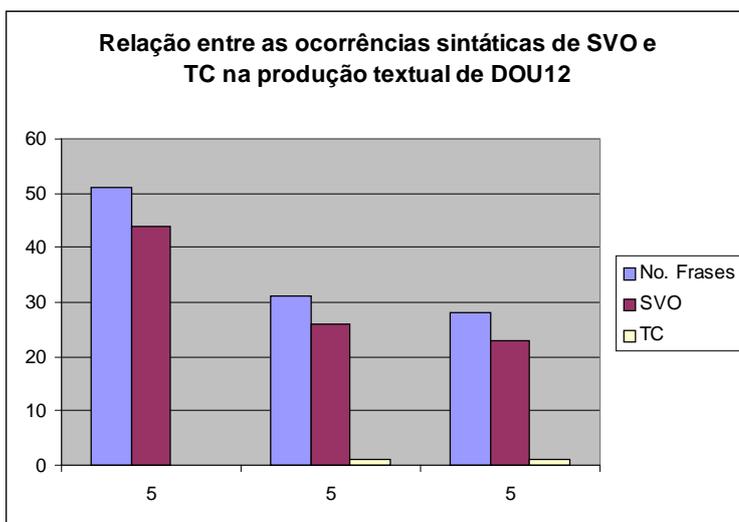
A raposa quero pula pega uva

A tartaruga vamos corrida o coelho.

Tabela 12 - Aluno DOU12

Gên. Text.	No. Frases	SVO	TC
5	51	44	0
5	31	26	1
5	28	23	1
Total	110	93	2

Gráfico 12 -



Constatamos na coleta da produção textual dos alunos pesquisados as seguintes ocorrências:

596 ocorrências sintáticas na ordem canônica SV(O);

675 ocorrências de outras ordens não-canônicas (OSV, VS, OV, VOS...);

139 construções sintáticas de tópico-comentário (TC);

3.635 ocorrências de palavras de conteúdo (substantivos, verbos, modificadores...);

745 ocorrências de palavras funcionais (artigos, preposições, conjunções);

441 ocorrências de artigos, sendo 420 empregados corretamente e 21 incorretamente;

789 ocorrências de flexão verbal canônica (adequadas à gramática portuguesa), sendo 72 inadequadas, 251 ocorrências de verbos no infinitivo; 44 ocorrências de verbos de ligação (geralmente, *ser*, *estar* ou *ficar*), havendo 38 ocorrências adequadas e 6 inadequadas; esclarecemos que a flexão fica restrita ao emprego de algumas pessoas (1^a pessoa do singular e do plural, 3^a pessoa do singular) e a alguns tempos verbais (presente e pretérito perfeito do indicativo) e algumas formas nominais incorretas;

160 ocorrências de emprego de preposições, com 123 ocorrências adequadas e 38 inadequadas;

114 ocorrências de uso de conjunções, sendo 85 adequadas e 29 inadequadas.

5.2.4 ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES E OCORRÊNCIAS SINTÁTICAS NO GÊNERO NARRATIVO RECONTO

Em seguida, são vistos os quadros, tabelas e gráficos referentes às ocorrências por aluno na produção textual – reconto (5.2.4). Finalmente, as últimas tabelas e gráficos registram a quantidade, relação e a proporção entre traços sintáticos SVO e TC na produção geral de textos e, especificamente, no gênero narrativo reconto.

São tabulados os mesmos dados das ocorrências sintáticas registradas nos quadros do tópico 5.2.3, levando-se em conta somente a produção textual do gênero narrativo - reconto, por informante.

Para a leitura dos itens do quadro 5.2.4 deve-se considerar a seguinte codificação:

Codificação dos Quadros:

Aluno: Essa coluna é constituída dos 12 informantes codificados com números, da seguinte forma: FEL1; MAY2; VI3; WAL4; SUE5; KAT6; AMA7; NAY8; ANGEL9; GUS10; MAU11; DOU12.

No. de frases: Os números registrados indicam o volume de ocorrências (por exemplo, o nº 7 , abaixo da coluna ‘Nº frases’, indica que 7 frases foram produzidas).

Ocorrências sintáticas (SVO, SVP, TC): As siglas referentes a cada coluna se referem ao tipo de construção contemplada, ou à seqüência, segundo a qual, os constituintes Sujeito, Verbo e Objeto aparecem na frase. Foram registradas também as construções TC e SVP, sem a preocupação de estabelecer a sua gramaticalidade:

SVO: Sujeito - Verbo - Objeto. Consideramos **C:** a ordem SVO; **Nc:** as demais ordens;

TC : Tópico-Comentário.

SVP: Sujeito – Verbo de ligação – Predicativo. Consideramos **VL:** presença do verbo de ligação ou uso adequado; **N VL:** omissão do verbo de ligação ou emprego inadequado.

Quadro 16 - OCORRÊNCIAS SINTÁTICAS NO GÊNERO NARRATIVO RECONTO

Aluno	Gen. Textual	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			C	N c		VL	N VL	
1. FEL	5. Reconto	11	3	8	2			11
		21	7	14	0			21
		48	7	41	0			48
		12	5	7	0	1	1	12
		23	2	21	3			23
		39	18	21	1			39
Sub-Total		154	42	112	6	1	1	154
2. MAY		3	3	0	0			3
		23	5	18	1			23
		28	8	20	0			28
		23	7	16	2	1		23
		30	10	20	0			30
Sub-Total		107	33	74	3	1	0	107
3. VI		6	2	4	2			6
		5	4	1	1			5
		23	10	13	0			23
		13	6	7	3	1		13
		19	8	11	1			19
Sub-Total		66	30	36	7	1	0	66
4. WAL		7	5	2	2			7
		9	1	8	5			9
		22	13	9	2			22
		11	8	3	1			11
		21	3	18	3			21
Sub-Total		70	30	40	13	0	0	70
5. SUE		22	0	22	7	2		22
		18	3	15	3	1		18
		11	6	5	0			11
		31	4	27	5	1		31
		40	14	26	5			40
		19	5	14	0	1		19
		27	3	24	0			27
Sub-Total		168	35	133	20	5	0	168

Aluno	Gen. Textual	No. Frases	SVO		TC	SVP		Total
			C	N c		VL	N VL	
6. KAT		19	10	9	3			19
		9	3	6	4			9
Sub-Total		28	13	15	7	0	0	28
7. AMA		71	67	4	0	6		71
		32	23	9	1	4		32
		29	26	3	0	4		29
Sub-Total		132	116	16	1	14	0	132
8. NAY		5	0	5	5	1		5
		10	8	2	0			10
		7	5	2	2			7
Sub-Total		22	13	9	7	1	0	22
9. ANGEL		13	7	6	1			13
		9	8	1	2	1		9
		12	10	2	0			12
Sub-Total		34	25	9	3	1	0	34
10. GUS		12	8	4	2	3		12
		8	1	7	1	1		8
		10	5	5	0			10
Sub-Total		30	14	16	3	4	0	30
11. MAU		40	1	39	12	1	1	40
		23	3	20	7	2	2	23
		24	5	19	3			24
Sub-Total		87	9	78	22	3	3	87
12. DOU		51	44	7	0	2		51
		31	26	5	1			31
		28	23	5	1	6		28
Sub-Total		110	93	17	2	8	0	110
	TOTAL	1008	453	555	94	39	4	1008

Constatamos na coleta tabulada no quadro de ocorrências sintáticas no gênero reconto, o total de 1008 frases analisadas, ocorrendo:

453 ocorrências sintáticas na ordem canônica SV(O);

555 ocorrências de outras ordens não-canônicas (OSV, VS, OV, VOS...);

94 construções sintáticas de tópico-comentário (TC);

39 ocorrências sintáticas na ordem SVP, com adequação no emprego do verbo de ligação e 4 ocorrências inadequadas, pela omissão ou uso inadequado do verbo de ligação.

Nas páginas seguintes, mostraremos inicialmente as tabelas e gráficos das ocorrências sintáticas SVO e TC na produção textual de cada aluno, com o tratamento e análise referentes aos mesmos. Nas páginas posteriores serão mostrados os quadros e gráficos que estabelecem relação entre a quantidade de ocorrências e a proporção de traços sintáticos SVO e TC na produção geral de textos e, especificamente, no gênero narrativo reconto.

Analisaremos as tabelas e gráficos abaixo procurando estabelecer uma relação entre as ocorrências de construções TC e SVO de cada informante, objetivando verificar o desempenho sintático na escrita da Língua Portuguesa.

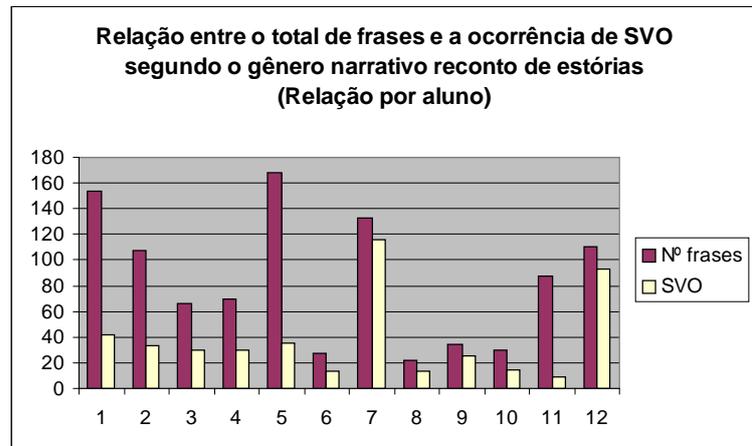
Observando a tabela e o gráfico sobre a relação entre o total de frases e as ocorrências na ordem SVO, segundo o gênero narrativo de reconto de histórias, verificamos a ocorrência de um total de 1008 frases, das quais 94 são construções de TC e 453 são construções na ordem canônica SVO.

Constatamos que a produção de frases na ordem canônica SVO, encontrada nos textos infantis, ao ser projetada da tabela para o gráfico oferece a possibilidade de visualizarmos quantitativamente esses dados e poder agrupar os informantes na seguinte ordem decrescente:

frases na ordem canônica SVO: aprendizes 7(116), 12(93), 1(42), 5(35), 2(33), 3(30), 4(30), 9(25), 10(14), 6(13), 8(13) e 11(9).

Tabela 13 -

Alunos	Nº frases	SVO
1	154	42
2	107	33
3	66	30
4	70	30
5	168	35
6	28	13
7	132	116
8	22	13
9	34	25
10	30	14
11	87	9
12	110	93
Total	1008	453

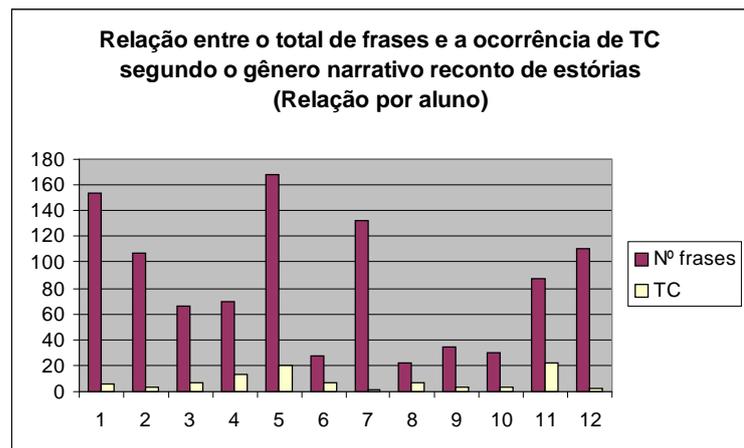
Gráfico 13 -

Da mesma forma, constatamos incidências de construção TC nos textos infantis, que ao serem projetadas da tabela para o gráfico oferecem a possibilidade de visualizarmos quantitativamente esses dados dos informantes, classificados em ordem decrescente:

frases na construção tópico-comentário (TC): aprendizes 11(22), 5(20), 4(13), 3(7), 8(7), 6(7), 1(6), 2(3), 9(3), 10(3), 12(2) e 7(1);

Tabela 14 -

Alunos	Nº frases	TC
1	154	6
2	107	3
3	66	7
4	70	13
5	168	20
6	28	7
7	132	1
8	22	7
9	34	3
10	30	3
11	87	22
12	110	2
Total	1008	94

Gráfico 14 -

Comparando as ocorrências de frases na ordem direta SVO e de construções TC, classificamos os alunos de acordo com a produção de SVO ou TC, numa ordem decrescente, da maior quantidade de produção de um tipo de estrutura sintática para a menor, dessa forma:

proporção de produção de estruturas sintáticas na ordem SVO: 7, 12, 1, 5, 2, 3, 4, 9, 8, 10, 6 e 11;

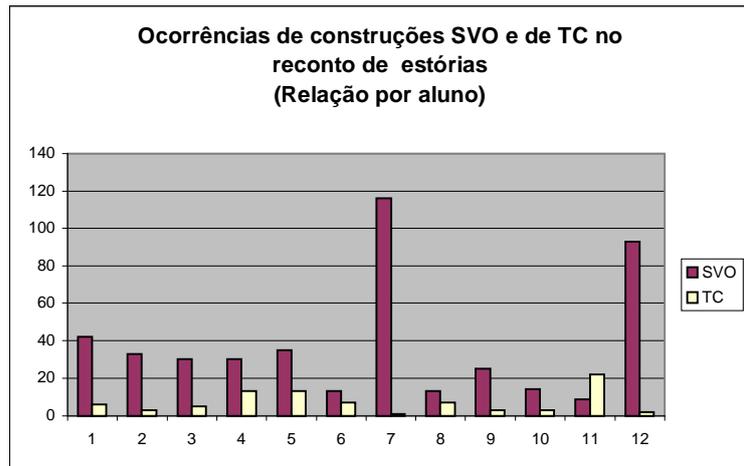
proporção de produção de construções TC: 11, 5, 4, 6, 8, 3, 1, 2, 9, 10, 12 e 7;

Observamos uma maior produção de frases na ordem SVO , num total de 453 ocorrências, compreendendo quase 50% dos dados.

Tabela 15 -

Alunos	SVO	TC
1	42	6
2	33	3
3	30	7
4	30	13
5	35	20
6	13	7
7	116	1
8	13	7
9	25	3
10	14	3
11	9	22
12	93	2
Total	453	94

Gráfico 15 -



Observando a tabela e o gráfico sobre a relação entre o total de frases e as ocorrências na ordem SVO e TC, na produção textual dos informantes, verificamos o total de 1221 ocorrências de frases, das quais 139 são construções de TC e 546 são construções na ordem canônica SVO.

Tabela 16 -

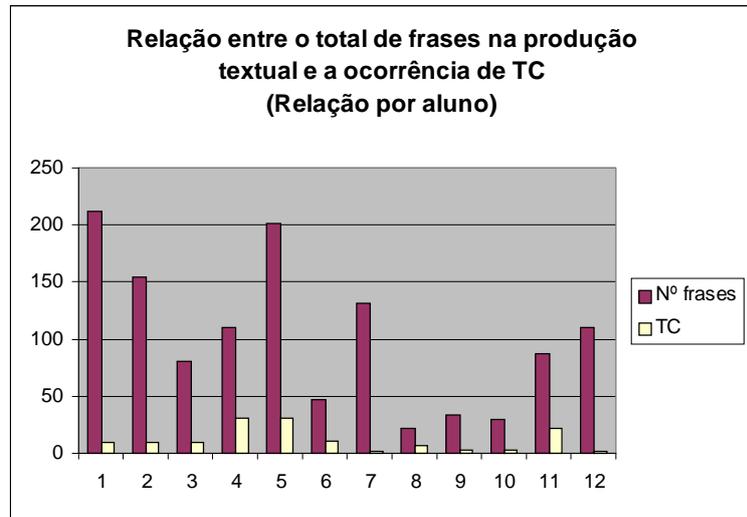
Alunos	Nº frases	SVO
1	213	78
2	154	51
3	80	35
4	110	42
5	202	49
6	47	21
7	132	116
8	22	13
9	34	25
10	30	14
11	87	9
12	110	93
Total	1221	546

Gráfico 16 -



Tabela 17 -

Alunos	Nº frases	TC
1	213	9
2	154	10
3	80	9
4	110	31
5	202	31
6	47	11
7	132	1
8	22	7
9	34	3
10	30	3
11	87	22
12	110	2
Total	1221	139

Gráfico 17 -

Comparando as ocorrências de frases, classificamos os alunos de acordo com a produção de estruturas sintáticas SVO ou TC, em ordem decrescente: produção de estruturas sintáticas na ordem SVO: 7, 12, 1, 2, 5, 4, 3, 9, 6, 10, 8 e 11; produção de construções TC: 4, 5, 11, 6, 2, 1, 3, 8, 9, 10, 12 e 7.

Tabela 18 -

Alunos	TC	SVO
1	9	78
2	10	51
3	9	35
4	31	42
5	31	49
6	11	21
7	1	116
8	7	13
9	3	25
10	3	14
11	22	9
12	2	93
Total	139	546

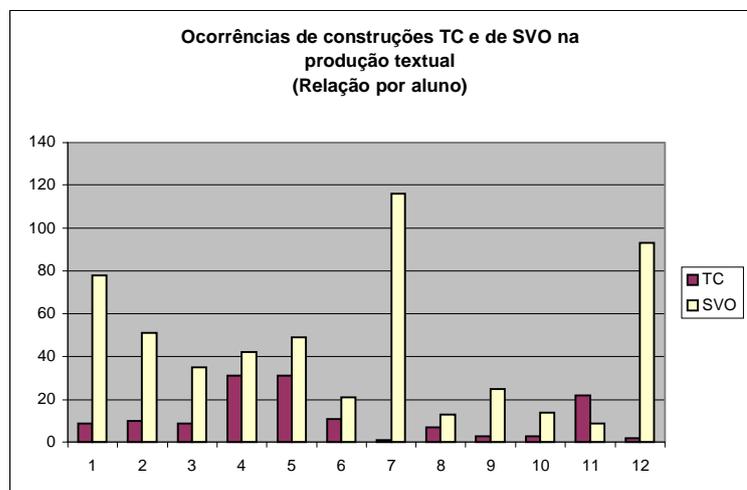
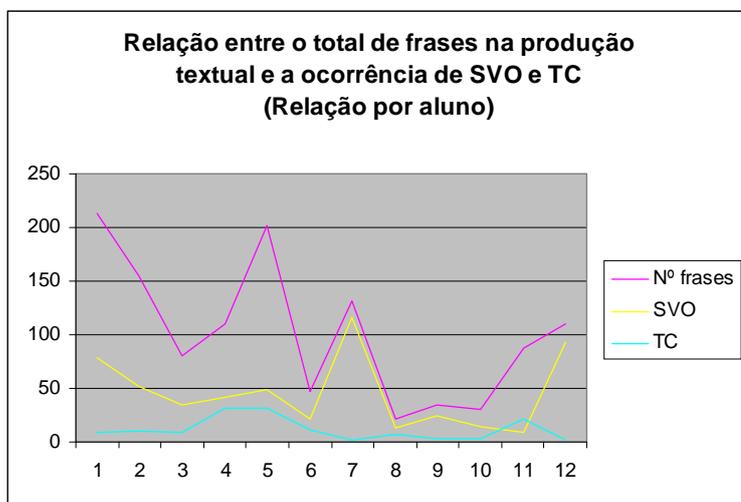
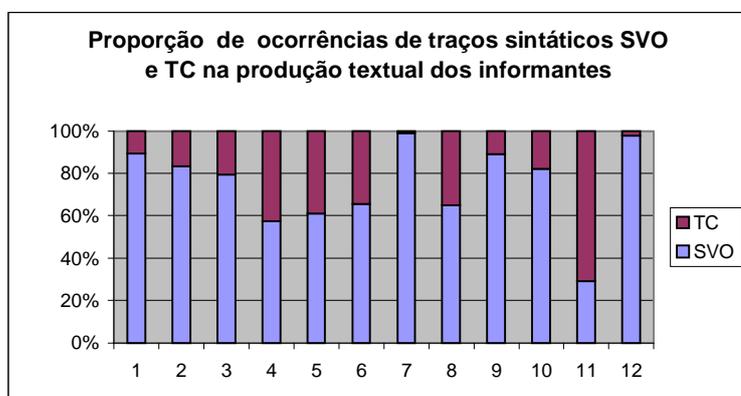
Gráfico 18 -

Tabela 19 -

Alunos	Nº frases	SVO	TC
1	213	78	9
2	154	51	10
3	80	35	9
4	110	42	31
5	202	49	31
6	47	21	11
7	132	116	1
8	22	13	7
9	34	25	3
10	30	14	3
11	87	9	22
12	110	93	2
Total	1221	546	139

Gráfico 19 -**Tabela 20 -**

Alunos	Nº frases	SVO	TC
1	213	78	9
2	154	51	10
3	80	35	9
4	110	42	31
5	202	49	31
6	47	21	11
7	132	116	1
8	22	13	7
9	34	25	3
10	30	14	3
11	87	9	22
12	110	93	2
Total	1221	546	139

Gráfico 20 -

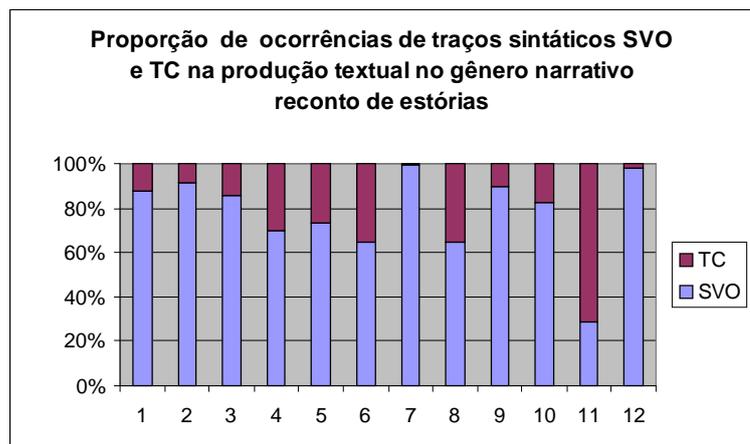
Analisando os gráficos e as tabelas podemos constatar que os alunos obtiveram na produção textual a seguinte porcentagem de construções de frases na ordem SVO:

99% - AMA 7	80% - GUS 10
97% - DOU 12	65% - KAT 6
90% - FEL 1	60% - NAY 8
90% - ANGEL 9	58% - WAL 4
82% - MAY 2	60% -SUE 5
80% - VI 3	20% - MAU 11

Tabela 21 -

Alunos	Nº frases	SVO	TC
1	154	42	6
2	107	33	3
3	66	30	5
4	70	30	13
5	168	35	13
6	28	13	7
7	132	116	1
8	22	13	7
9	34	25	3
10	30	14	3
11	87	9	22
12	110	93	2
Total	1008	453	85

Gráfico 21 -



Analisando os gráficos e as tabelas podemos constatar que os alunos obtiveram no gênero narrativo reconto a seguinte porcentagem de construções de frases na ordem SVO:

99% - AMA 7	70% - SUE 5
97% - DOU 12	65% - WAL 4
90% - MAY 2	62% - KAT 6
90% - ANGEL 9	62% - NAY 8
85% - FEL1	30% - MAU 11
85% - VI 3	
81% - GUS 10	

Os dados descritos e analisados nos permitiram encontrar resultados que sugerem que a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a *escrita do Português*, caracteriza-se por um *processo contínuo*, constituído por *etapas* que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de

chegada é a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma destas *etapas* ou *estágios de aprendizagem* dos alunos aprendizes constitui a sua *interlíngua*. Estes estágios sucessivos do conhecimento lingüístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia, há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, que revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais, como a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua alvo a que estão expostos os aprendizes. Observamos essas características no desempenho da escrita das crianças surdas, e dessa forma, identificamos diferentes estágios de interlíngua dos aprendizes que nos permitiram agrupá-los em três estágios distintos, para fins didáticos:

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, caracterizando-se por:

- . predomínio de construções frasais sintéticas;
- . estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);
- . aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- . predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- . falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- . empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- . usar 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.

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

- . justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- . estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;
- . frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- . emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- . emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- . às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- . emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- . emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- . uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- . uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- . 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;

INTERLÍNGUA III (IL3)

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

- . estrutura da frase na ordem direta do Português;

- . predomínio de estruturas frasais SVO;
- . aparecimento maior de estruturas complexas;
- . emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- . uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- . uso de preposições com mais acertos;
- . uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- . flexão dos nomes, com consistência;
- . flexão verbal, com maior adequação;
- . marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- . desinências verbais de pessoa (1^a e 3^a pessoas), de número (1^a e 3^a pessoas do singular e 1^a pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- . emprego de verbos de ligação *ser*, *estar* e *ficar* com maior freqüência e correção;

Essas características observadas na produção textual dos informantes, sugerem que se encontram em diferentes estágios de apropriação da escrita da Língua Portuguesa (*interlínguas*) e nos permitem agrupá-los da seguinte forma:

Interlíngua I (IL1): fazem parte os alunos NAY 8, GUS 10 e KAT 6; VI 3, ANGEL 9 e WAL 4;

Interlíngua II (IL2): fazem parte os alunos MAU 11 e SUE 5;

Interlíngua III (IL3): fazem parte os alunos AMA 7, FEL 1, DOU 12 e MAY 2.

Observamos que essa classificação é flexível, pois nem sempre o informante se encaixa em todas as características apontadas nos diversos estágios interlingüísticos, considerando as diferenças individuais no processo evolutivo de cada aprendiz. Às vezes, em um ou outro item gramatical proposto, já está avançando em direção à apropriação da L2.

Ressaltamos que consideramos que essas etapas não são obrigatórias, nem que seja sempre essa a seqüência de apropriação de todo aprendiz surdo da escrita do Português como L2, considerando as características singulares de cada aluno (fatores internos) e a diversidade dos fatores externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos resultados obtidos na pesquisa, algumas considerações devem ser feitas. As primeiras se referem ao alcance dos objetivos propostos no estudo.

A descrição e análise da escrita dessas crianças surdas, a partir da produção textual em diferentes gêneros, revelaram que os surdos são capazes de se apropriarem de uma segunda língua, ao escreverem textos com sentido, sem apoio da oralidade.

Reputamos, inicialmente, neste estudo, a hipótese de que ‘o aprendizado da Língua Portuguesa (L2), especialmente a construção da escrita por crianças surdas, que usam a língua de sinais, pode ocorrer como um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submissos ao ouvir ou ao falar’. Partimos do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, e, portanto, sua primeira língua (L1). Com base nessa hipótese propusemos desvincular fala (som) do processo de aprendizagem da escrita, lembrando que até para os ouvintes este processo torna-se comum no ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira com fins instrumentais. Vygotsky já havia observado, em suas pesquisas, que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala.

Nossa hipótese parece ter se confirmado na amostra consultada nesse trabalho, pois os aprendizes surdos demonstraram, pelos textos produzidos, encontrarem-se em estágios de apropriação da escrita da Língua Portuguesa (L2); alguns com usos muito satisfatórios da escrita da Língua Portuguesa, como se pode ver consultando os dados analisados.

Fundamentamo-nos na Lingüística Interdependente que postula que “os aspectos relacionados ao letramento de proficiente bilíngüe em L1 e L2 são comuns ou interdependentes através das línguas” (CUMMINS e SWAIN, 1986, *apud* CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2000). A primeira implicação deste conceito é que a experiência com alguma língua, em casa ou na comunidade em geral, levará ao aumento da competência fundamental de ambas as línguas, isto significa que, como Cummins e Swain discutiram, esta competência crescente se transfere entre as linguagens.

Adotamos nesse estudo o conceito de *interlíngua* que, segundo Selinker, admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem de L2. Esse processo é o que Selinker chama de IL e que levará ao desenvolvimento do sistema lingüístico derivado da tentativa do aluno em produzir a língua alvo (LAL).

As produções da IL constituem um *continuum* de vários estilos, que podem ir dos mais formais, cuidadosamente produzidos, até ao discurso mais espontâneo, sem preparação prévia. Em cada um desses tipos de discurso, o conhecimento formal das regras e a habilidade para o uso comunicativo vão realizar-se de maneira diferente, segundo a situação e o contexto lingüísticos.

O progresso na língua alvo se produz como o resultado da apropriação de regras novas da L2, através da participação em distintos tipos de discursos; quer dizer, é o uso da IL que gera a ampliação do conhecimento. Uma diferença fundamental em relação à teoria de Krashen é a aceitação de que as regras da L2 que haviam se incorporado à competência interlingüística, mediante o uso no discurso formal e planejado, podem automatizar-se e integrar-se, por meio da prática, em um estilo mais espontâneo. Põe-se mais ênfase na qualidade e na modificação do estímulo lingüístico (*input*) com que interatuam os aprendizes. Propomos, portanto, um processo de movimento contínuo, um vai e vem dos processos cognitivos conscientes (aprendizagem) e inconscientes (aquisição), opondo-se à dicotomia proposta por Krashen, servindo de fundamentação à discussão do processo de apropriação da L2 por crianças surdas nos casos abordados.

Gargallo (1999), ao analisar o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE, afirma que é um *processo*, 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). 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 lingüístico empregado por um falante não nativo. É um sistema que apresenta traços da língua materna, traços da língua meta e outros propriamente idiossincráticos, cuja complexidade é progressiva em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas por novos elementos que o aprendiz interioriza:

IL ----→IL1.....IL2 IL3 ILn----→L2

Interlíngua (IL)

Fonte: Gargallo, I. S.(1999:28)

Assim, uma *interlíngua* se caracteriza por expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia (concordância nominal, morfologia verbal), uso de estratégias de comunicação para solucionar problemas que surgem durante a interação, entre outros. O objetivo desse processo é capacitar o aprendiz a se aproximar da L2, tornando-o capaz de atuar de forma adequada no meio de uma comunidade lingüística em que a língua alvo é o veículo da comunicação. A autora conclui que é objetivo do ensino proporcionar aos alunos situações em sala de aula que os levem a se comportar de maneira semelhante a de um nativo, nas mesmas situações e contextos.

Ao realizar as análises dos aspectos sintáticos e morfolexicais, observamos marcas no processo de apropriação da segunda língua desses informantes que denunciam a influência da primeira língua utilizada por eles, empregando na escrita estratégias de transferência da primeira língua, de hipergeneralização ou de simplificação, segundo a literatura especializada.

Comprovando ainda a fundamentação de nossa hipótese inicial citamos que em *Ensino da Língua Portuguesa para Surdos* afirma-se que “há evidências de que a linguagem interage crucialmente com outras habilidades cognitivas, no desenvolvimento das estruturas neurológicas e do perfil cognitivo do indivíduo” (MEC/SEESP, 2002:65). É importante notar que o cérebro está neurologicamente dotado para adquirir língua, não necessariamente a fala (oral), pois a aprendizagem de uma língua por pessoas que nascem surdas e aprendem uma língua de sinais, demonstra que *ouvir a fala* não é a condição para aprender e usar uma língua. O que é fundamental para desencadear esse processo é a interação com um ambiente lingüístico que proporcione um *input* adequado, como sustenta Fernandes “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo” (2002:31).

Isto sugere que para o cérebro dar entrada às regras gramaticais de uma língua L1 ou L2, o que importa não é o som, o espaço ou a visão, mas a função

lingüística. O que importa não é a natureza (forma) do material que utiliza, mas o *uso funcional dos signos*. Por esta razão, propomos que, se os resultados deste estudo demonstram que está ocorrendo a apropriação da escrita da Língua Portuguesa como L2, por crianças surdas pré-lingüísticas, mediada pelos sinais de uma língua espaço-visual, nossa hipótese inicial está corroborada.

Os resultados observados na amostra pesquisada neste trabalho restringem-se àqueles contextos e respeitando os fatores internos individuais e externos contextuais. O processo de apropriação da escrita do Português apresenta características de aprendizes de segunda língua, considerando a língua de sinais como primeira língua. Apontamos para a necessidade de novos estudos aprofundando este enfoque para concluir sobre este processo evolutivo. Lembramos que os estudos de Santos (1994), comparando a carta de um informante estrangeiro ouvinte com as dos informantes surdos, já demonstravam muitas características comuns nos dois processos, comprovando que o Português para o surdo é um processo de apropriação de segunda língua e com características semelhantes às dos ouvintes, respeitando as peculiaridades das modalidades das línguas envolvidas e as especificidades da surdez. Ressaltamos o fato de que os surdos serão sempre estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá principalmente em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua.

Também em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos* (MEC/SEESP, 2002), comparando aspectos da aquisição do Português como segunda língua, por ouvintes e pelos surdos, observam-se aspectos comuns no processo de apropriação. Os aprendizes de segunda língua se utilizam de várias estratégias para *descobrir* a gramática da língua-alvo, permitindo a produção de frases convergentes da Língua Portuguesa e gerando também seqüências divergentes.

A partir dos dados descritos, tratados e analisados, foi possível chegarmos a algumas conclusões:

1. o que compromete mais a qualidade do texto é o uso indiscriminado de elementos do Português, sejam palavras de conteúdo ou palavras funcionais, sem uma sintaxe definida, ocorrendo comunicação confusa; (ver recontos de MAU 11 e SUE 5)
2. o maior uso de L2 garante um texto de melhor qualidade comunicativa;

3. mas o uso de L1 não compromete essa qualidade;
4. um melhor desempenho em língua de sinais favorece a apropriação do Português, tanto com relação aos traços sintáticos quanto morfológicos;
5. pode-se concluir que a oralidade não é uma condição necessária para a qualidade da produção textual, uma vez que os alunos surdos com melhor produção não são oralizados;
6. como uma melhor competência no uso dos traços sintáticos levou a uma melhor qualidade comunicativa dos textos, conclui-se sobre a importância desses traços para a produção textual dos surdos;
7. há predomínio de construções frasais na ordem SV(O), embora ocorra um número significativo de ocorrências de tópico-comentário na produção de alguns informantes; (ver resultado nas tabelas e gráficos)
8. os surdos que apresentaram problemas (ou dificuldades) quanto à produção textual foram aqueles que tiveram mais problemas quanto ao uso dos traços sintáticos;
9. a simples aquisição do léxico da língua-alvo não garante a produção escrita, se não articulada dentro de uma estrutura sintática definida.

Os resultados acima levaram-nos a tecer algumas considerações a respeito da apropriação do Português escrito pelos sujeitos surdos, conforme vimos no texto.

Para concluir, podemos dizer a produção do conhecimento da escrita da L2 se dá num processo constante de interação entre aspectos internos e externos, individuais e contextuais. Assim, nos permitimos fazer algumas sugestões para que as ações pedagógicas enfatizem as interações em sala de aula, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais, tendo como requisito fundamental o domínio da língua de sinais entre profissionais e alunos. Para isso, a sala de aula interativa deverá apresentar as seguintes características (BROWN 1994, *apud* MEC/SEESP, 2002:107):

- a) realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
- b) fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) produção visando a uma verdadeira comunicação;
- d) realização de tarefas que preparem os alunos para o uso autêntico da língua 'no mundo lá fora';

- e) prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversa reais;
- f) produção escrita visando a um público real, não um público inventado;
- g) em suma, associar o ensino da língua com o uso que ela têm fora da sala de aula.

Este estudo permitiu-nos observar como o surdo constrói um texto escrito no espaço escolar, em que o professor é seu interlocutor imediato. As produções escritas apontam a relação contextual inserida nos textos desses sujeitos, e a linguagem exercendo o papel constitutivo na produção de conhecimentos ou sistemas de referências sobre si e o outro.

Ao estudar esse processo de apropriação da L2 sugerimos avançar em relação à Teoria de Krashen, pois ela parece não dar conta da precisão e qualidade do processo e baseia-se em suposições que não podem ser corroboradas. Assim, a Teoria da Lingüística Interdependente apresentou-se de forma muito mais aplicável, sem ignorar os conhecimentos lingüísticos internos e aproximando-se da interlíngua que muito tem a nos informar sobre o que ocorre no processo dos aprendizes de uma L2, neste caso, da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: *O método e o dado no estudo da linguagem*. Maria Fausta Pereira de Castro (org.) – Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?. In: *A concepção da escrita pela criança*. M. Kato (org.). Campinas: Pontes, 1988.

ALKMIN, A.; TARALLO, F. *Falares Crioulos*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP : Pontes, 1998.

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

BEHARES, L. E. Adquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*. Campinas SP: UNICAMP/IEL, 1993.

_____. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. MOURA, M.C.; LODI,C.B.; PEREIRA,M.C.C. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v.3).

BERLINCK, R. A ., AUGUSTO, M. R. A . e SCHER, A . P. Sintaxe. In: *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) São Paulo: Cortez, 2001.

BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

BOHN, H.; VANDRESEN, P. (organizadores). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro* (78/79). In: Sociolingüística e o ensino do vernáculo.(org.Lúcia Lobato). Dez.84.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2 v. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRITO, L. P. L. Sujeito da linguagem, sujeito de ensino. In: *A sombra do caos: ensino de língua x tradição*

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3rd. Ed.. Prentice Hall, 1994, pp 203-204.

CARIONI, I. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Org. por Hilário Inácio Bohn e Paulino Vandresen. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

CASSANY, D. *Describir el escribir*. Edicione Paidós Ibérica, 1989. Trad. de Osmar de Souza. Itajaí: Univali, 1999.

CASTILHO, A. T. (org.) *Gramática do português falado*. 3. Ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996. v. I: A Ordem.

CASTRO, A. C. R. de A língua materna como instrumento de interação na sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. (comp.) *TELA: Textos em lingüística aplicada*. Pelotas. Educat. CD-ROM, 2000.

CASTRO, S. T. R. de As teorias de aquisição/ aprendizagem de 2ª língua/ língua estrangeira: implicações para a sala de aula. *Contexturas*, 3: 39-46, 1996.

CATACH, N. *Para uma teoria da língua escrita*. Trad. De Fulvia M. L. Moretto e Gacira M. Machado. São Paulo: Ática, 1996.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T. A.* , Vol.15, No. Especial, 1999 (385-417).

CAVALCANTI, M. C.; MOITA-LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. *Trab.ling.Apl.*, Campinas, (17): 133-144, Jan./Jun. 1991.

CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (orgs.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. I. Theorizing About the relation between american Sign Language and Reading In: *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000:221-256.

CORREA, L. M. S. *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. *D.E.L.T.A.*. Vol. 15. Nº Especial, 1999 (339-383).

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas, SP : IEL/UNICAMP, 1997.

COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CRUZ, M. C. *Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial*. Dissertação de Mestrado. PUC/ DERDIC: 1992.

CUMMINS, J.A. *Bilingual childrens's Mother tongue: why is it important for education?* Disponível em <<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 27 out. 2002. Universidade de Toronto.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. A concepção interacionista, Piaget e Vigotski. *Psicologia em Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

ELLIS, R. *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia. Adelaide: Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 1993.

ELLIS, R. Interlanguage and the natural route of development. Theories of second language acquisition. In: *Understanding Second Language Acquisition* 6th ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. (Capítulo 3 e 10).

EMMOREY, K; BELLUGI, U.; KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. MOURA, M.C.; LODI, C.B.; PEREIRA, M.C.C. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v.3).

FAVORITO, W. Educação bilíngüe para surdos. *III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial*. Curitiba/Pr- de 20 a 22 de maio de 1999 e Natal/RN - de 16 a 18 de junho de 1999, p. 139-148.

FAZENDA, I. (org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FELIPE, T. Bilingüismo e surdez. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (14):101-112, jul./dez. 1989.

_____. Por uma proposta de educação bilíngüe. *Espaço.MEC/INES*, 1990.

_____. Por uma tipologia dos verbos da LSCB. *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Porto Alegre: ANPOLL, 1992.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. O som: este ilustre desconhecido. In: *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999a, v.2.

_____. Pensamento e Linguagem. In: CARNEIRO, M. (org.) *Pistas e travessias: bases para estudos da linguagem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b.

_____. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. *Espaço Informativo Técnico-Científico do INES*. No. 13, jun/2000.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

FIGUEREDO, F. J. Q. de Aquisição e aprendizagem de segunda língua. In: *Signótica* 7:39-57, jan./dez. 1995.

FONSECA, V. da *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREEMAN, R. D. Bilingual education and social change. In: *Bilingual education and bilingualism* 14. Series Editors: Colin Baker and Nancy Hornberger. Multilingual Matters Ltda. Clevedon. Philadelphia.Toronto.Sydney.Johannesburg. 1998 (1-31).

FREIRE, A . M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o instituto Nacional de Educação de Surdos. In: *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e a linguagem. In: *Vigotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

FROMKIN, V. e RODMAN, R. *Introdução à linguagem*. Trad. de Isabel Casanova. Coimbra: Almedina, 1993.

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

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GESUELI, Z. M. *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. Dissertação em Lingüística. UNICAMP, 1988.

_____. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP: 1998.

_____. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. In: LACERDA, C.B.F. de e GÓES, M.C. R. de (organizadoras). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

GINZBURG, C. *Mitti, emblemi, spie: morfologia e storia*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1986. Trad. brasileira: *Mito, emblemas, sinais: morfologia e história*. F. Carrotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. de *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Livre-Docência em Psicologia Educacional. UNICAMP, 1994 (p.153-181).

_____. *Linguagem Surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F. de e GÓES, M.C. R. de (organizadoras). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

GODFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, F. The bilingual Child. In: *Life with two languages*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England, p.167-221.

HYMES, D. Linguistic Hybridization and the "special case" of pidgins and creoles. In: *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge; at the University Press, 1971, p.91-115.

HOFFMEISTER, R. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In: *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000:143-163.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. SKLIAR, C. (org.). Porto Alegre : 1999.

JUNG, N. M. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. UNICAMP, 1997.

KATO, M. A. *No mundo da escrita : uma perspectiva psicolingüística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, A. B. A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. *Trab.Ling.Apl.*, Campinas, (16): 91-100, jul./dez., 1990.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Angela Kleiman (org.). Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*. Campinas SP: UNICAMP/IEL, 1993, 475-491.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

KRASHEN, S. D. – *Principles and practice in second language acquisition* (Language teaching methodology series). University of Southern California. Published 1995 by Phoenix ELT. A division of Prentice Hall International. First published 1982 by Pergamon Press .

_____. *Writing – reaserch, theory and applications*. Language Teacging Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984.

_____. *Why bilingual education?* Disponível em <http://aelvis.ael.org/eric/digest/edorc968.htm>. Acesso em: 27 out. 2002.

LACERDA, C. B. F. de *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 1996.

_____. Uma experiência fonoaudiológica na abordagem bilíngüe. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos* (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda., 21 a 23 de julho de 1997.

_____. O intérprete de línguas de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B. F. de e GÓES, M.C. R. de (organizadoras). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

LACERDA, C.B.F. de e GÓES, M.C. R. de (organizadoras) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

LANDSMANN, L. T. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Ed. Antropos, 1993. Trad. de Cláudia Schilling. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Org. por Hilário Inácio Bohn e Paulino Vandresen. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIGHTBOW, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: University Press, 1998.

LOMBELIO, L. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (organizadores). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2ª edição. Campinas, SP : 1997.

MAGALHÃES, I. Intertextualidade e Letramento: o "outro" no discurso da educação. *Letras*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, no.14 jan./jun. 1997, p.83-105.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolingüística. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos* (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed, Littera Maciel Ltda., 21 a 23 de julho de 1997, p.20-26.

MARCUSCHI, L. A . *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO-SILVA, M. da P. *A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*. Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional. UNICAMP, 1999.

MARTIN-JONES, M. *Research on bilingualism among linguistic minorities*. To appear in: W. Bright (ed) Oxford International Encyclopedia of Linguistics. New York: OUP. Working Paper no. 12, Centre for Language in Social Life, Lancaster University.

MATÊNCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Ed. Autores Associados, 1994.

MATHER, S. M. e THIBEAULT, A. Creating an involvement-focused style in book reading with deaf and hard of hearing students: the visual way. In: *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000:191-219.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. *História e estrutura da Língua Portuguesa*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Padrão, 1985.

MOITA LOPES, L. P. da Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua. In: *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1996.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *Letras*. Santa Maria: UFSM/CAL, jul./dez., 1992.

MORATO, E. M. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 1996.

MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. Reexamination of "Early Exposure" and its implications for language acquisition by eye. In: *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000:111-127.

MOURA, M.C.; LODI, C.B.; PEREIRA, M.C.C. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v.3).

MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A questão da ordem na gramática tradicional. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996. v. I: A Ordem, p.185-316.

PADDEN, C. e RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. In: *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000:165-189.

PEREIRA, M. C. da C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes*. Tese de Doutorado em Lingüística. UNICAMP, 1989.

PEREIRA, M. C. da C.; NAKASATO, R. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 36, no. 3, p. 355-363, setembro, 2001.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PEZATTI, E. G. e CAMACHO, R. G. Ordenação de constituintes na sentença: uma interpretação funcional. *Alfa*, São Paulo, 41 (n. esp.), 99-126, 1997.

PIATTELLI-PALMARINI, M. *Teorias da linguagem – teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas, SP : Pontes, 1987.

QUADROS, R. M. de *Ciclo de palestras sobre a gramática da Língua de Sinais Brasileira*. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 03 a 05 de julho de 2002.

_____. 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.

_____. Diversidade e unidade nas línguas de sinais: LIBRAS e ASL. In: *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Seminário Desafios e possibilidades na Educação bilíngüe para Surdos* (org. INES). Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997b, p.70-87.

_____. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Teste de Doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 1999.

_____. *A educação bilíngüe para o surdo* (apostila). Curso SEED/PR. Cornélio Procópio, out. 1995.

RICHTER, M. G. *Ensino de português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSC, 2000.

RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. In: *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. MOURA, M.C.; LODI, C.B.; PEREIRA, M.C.C. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v.3).

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Second edition. Merton College, University of Oxford. Blackwell Publishers Ltd., 1995 (1-22)

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Trad. de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: *Atualidade da educação bilíngües para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, D. V. dos *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SANTOS FILHA, D. A. dos *A linguagem de crianças deficientes auditivas do INES: um estudo avaliativo*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 1996.

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHÜTZ, R. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. Acesso em: 11 de novembro de 2002.

_____. *Interlíngua e fossilização*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. Acesso em: 11 de março de 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo : Ática, 1991.

_____. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas ea aquisição sistemática de segundas línguas. In: *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. H. Bohn & P. Vandresen (organizadores). Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Longman, 1994.

SIGNORINI, I. (org.) *Lingua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, A . C. da *Karytu: um ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas sob a ótica bilíngüe*. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 2000.

SILVA, I. R. *O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. UNICAMP, 1998.

SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol.2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SLAMA-CAZACU, T. O ensino de línguas como situação de comunicação. Fatores de aprendizagem/ensino. Aprendizagem e ensino da língua materna e ensino de segundas línguas. In: *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo : livraria Pioneira Ed., 1979.

SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Nacional/USP, 1980.

SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trab.Ling.Apl.*, Campinas, (18): 15-28, jul/dez. 1991.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita : a alfabetização como processo discurso*. 9. ed. São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : Ed. da UNICAMP, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP : Papirus, 1993.

SOUZA, R. M. de *Que palavra que te falta? (o que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Lingüística e à Educação)*. Tese de Doutorado em Lingüística. UNICAMP, 1996.

_____. A escrita nas diferenças. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos* (organização INES), Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed, Littera Maciel Ltda., 21 a 23 de julho de 1997, p.48-60.

_____. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: *Surdez: processos educativos e subjetividade*. LACERDA e GÓES (org.). São Paulo: Lovise, 2000.

_____. Questões de letramento e minorias lingüísticas: desta vez os surdos são os índios. In: *II Seminário do Centro Educacional Pilar Velasquez*. UFRJ/PUC- Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, T. C. C. de S. Língua e Escrita: uma questão de história. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos* (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda., 21 a 23 de julho de 1997.

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

STRONG, S e PRINZ, P. Is American Sign Language skill related to English literacy? In: *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000:131-163.

TRENCH, M. C. B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado em Educação. PUC/SP, 1995.

VANDRESEN, P. Língua contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Org. por Hilário Inácio Bohn e Paulino Vandresen. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L.S. - *Pensamento e Linguagem*. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. Fundamentos de Defectologia. Tradução do russo por L. M. Del Ponce Fernandez. In: *Obras Completas*. Tomo cinco. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

_____. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

WEINREICH, U. The problem of approach. In: *Languages in contact*. Paris: the Hague, Mouton, 1970, p.1-6.

WILCOX, S. Lutando por uma voz: uma visão interacionista da língua e do letramento na educação do surdo. In: JOHN-STEINER, J.; PANOFKY, C. P. & SMITH, L. (eds.). (1994) *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: An Interactionist Approach*. Pp. 109-138. Cambridge University Press. Traduzido por Ana Maria V. C. Duckworth e Leland McCleary, agosto de 1999.

YUNES, E. L.M. Educação: singularidade e solidariedade. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos* (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda., 21 a 23 de julho de 1997.

ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro : DP & SEPE, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

- Questionário aos professores
- Questionário aos pais
- Ficha de identificação do sujeito

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ASSIS

PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LINGÜÍSTICA PORTUGUESA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. DA INSTITUIÇÃO

1.1. Nome da instituição: _____

1.2. Endereço: _____

1.3. Fundação: _____

1.4. Vínculo: () Particular () Municipal () Estadual

1.5. Atendimento: () Educ. Infantil () Ensino Fundamental () Ensino médio

2. DO PROFISSIONAL

2.1. Identificação (iniciais): _____

2.2. Sexo: _____ Idade: _____

2.3. Nível de escolaridade: () 2º. grau () graduação () pós-graduação

2.4. Função: _____

2.5. Tempo de experiência em educação de surdos: _____

2.6. Tempo de experiência em educação de surdos nessa instituição: _____

2.7. Número de pessoas surdas com quem interage: _____

2.8. Faixa etária dos alunos: _____

2.9. Abordagem educacional utilizada: () oralização
() bimodalismo (Português sinalizado)
() bilingüismo
() todos os meios de comunicação

3. DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

3.1. Os alunos apresentam atraso na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita neste nível escolar, em relação ao ouvinte no mesmo nível?

() sim () não

3.2. Você acha importante a interação profissional ouvinte/aluno surdo para o processo de aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita?

() sim () não

3.3. Que formas de linguagem você usa para interagir com os surdos:

() oral () escrita () sinais

() leitura labial () gestos e expressão corporal

3.4. Você aprendeu a Língua de Sinais Brasileira?

() sim () não

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Sua colaboração, respondendo estas perguntas, será muito importante fornecendo informações para desenvolver um estudo sobre a “aquisição e desenvolvimento da escrita do surdo”. Muito agradecida (pesquisadora).

1. NOME DOS PAIS _____

2. IDADE _____

3. NÍVEL DE ESCOLARIDADE (séries cursadas, nível fundamental, médio ou superior)

4. PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE (onde trabalha)

5. QUANTOS FILHOS TEM? TEM OUTRO FILHO(A) SURDO(A)?

6. RELATE RESUMIDAMENTE O HISTÓRICO DA SURDEZ DE SEU FILHO (gravidez, causa, quando ficou sabendo, como reagiu o pai, a mãe, outros).

7. COMO VOCÊS SE COMUNICAM EM CASA COM O FILHO (A) (palavra, Língua de Sinais Brasileira, gestos...)?

8. QUAL A IMPORTÂNCIA DESTA ESCOLA PARA SEU FILHO? ESTUDOU EM OUTRA ESCOLA? QUANDO?

9. VOCÊ JÁ FEZ CURSO DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA?

10. POR QUE É IMPORTANTE SEU FILHO APRENDER A ESCREVER?

11. PARA QUE VOCÊ USA A LEITURA-ESCRITA NO SEU DIA-A-DIA?

12. O QUE VOCÊ LÊ? (CARTAS, BILHETES, AVISOS DE TRÂNSITO, PROPAGANDAS, TV, ENDEREÇOS, BULAS DE REMÉDIOS, REVISTAS(QUAIS), LIVROS(QUAIS), JORNAIS(QUAIS)...

13. PARA QUE VOCÊ USA A ESCRITA? (listas de compras, avisos, bilhetes, cartas, receitas...)

14. VOCÊ LÊ OU LIA PARA SEU FILHOS? O QUE VOCÊ LÊ (estórias, revistas, gibis, rótulos...) QUAIS TÍTULOS, POR EXEMPLO?

15. O QUE SEU FILHO COSTUMA LER?

16. SEU FILHO TEM POUCO OU MUITO CONTATO COM LEITURA- ESCRITURA FORA DA ESCOLA?

17. O QUE VOCÊ E SEU FILHO COSTUMAM LER. COMPRA ALGUMA REVISTA, GIBI, LIVRO OU JORNAL? QUAL?

18. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE DIZER PARA FINALIZAR NOSSA ENTREVISTA?

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

NOME: _____
 NASCIMENTO: ----/----/---- IDADE NA DATA DA PESQUISA: _____
 TIPO/GRAU DE SURDEZ: _____
 CAUSA: _____
 DADOS SOBRE A FAMÍLIA: _____

 NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO: _____

OBSERVAÇÕES REFERENTES À EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM (retiradas das fichas individuais dos alunos)

ED.PRECOCE () _____

MATERNAL - A () _____

JARDIM - A () _____

JARDIM - B () _____

1^A. SÉRIE () _____

2^A. SÉRIE () _____

3^A. SÉRIE () _____

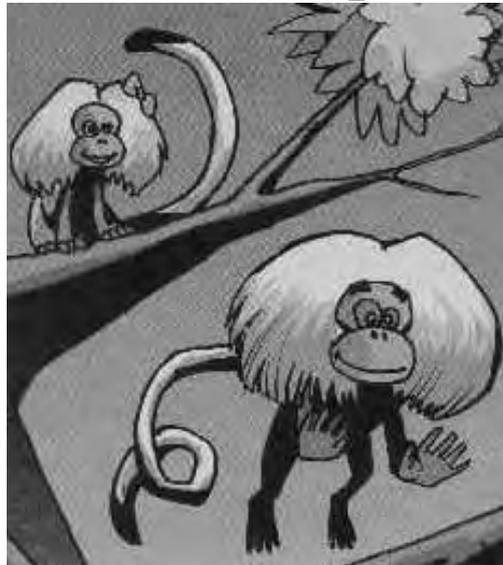
4^A. SÉRIE () _____

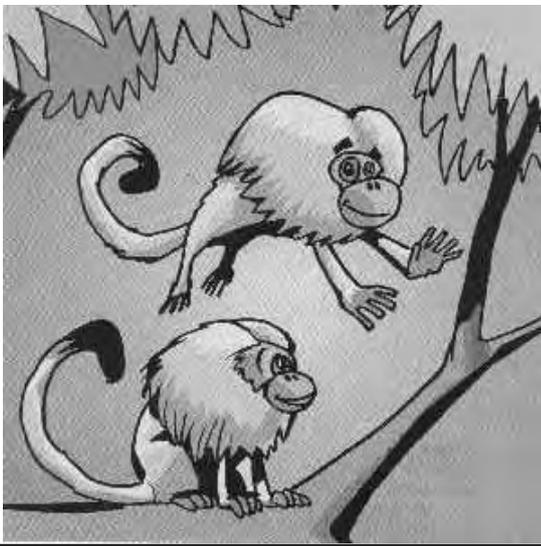
ANEXO B

- O mico-leão e sua nova companheira

O Mico-Leão

e Sua Nova Companheira





TICO E TEÇA ERAM DOIS MICOS-LEÃO-DOURADO. PULANDO DE GALHO EM GALHO, EM UMA FLORESTA PERTO DE CABO FRIO, DIVERTINDO-SE PRA VALER.



ACHAVAM QUE IAM FICAR JUNTOS PARA SEMPRE. ATÉ QUE UM DIA... VUPT! TEÇA CAIU NUMA ARMADILHA-GAIOLA, E FOI LEVADA DA FLORESTA SEM NEM SE DESPEDIR DE TICO.



LOGO QUE TEÇA CHEGOU À CIDADE, COLOCARAM-NÁ NUM AVIÃO. LÁ SE FOI ELA, PARA TERRAS DISTANTES.



OTICO, COITADINHO, FICOU INCONSOLÁVEL E FOI CHORAR SUAS MÁGOAS COM O VELHO MURIQUI. O MONO-CARVOEIRO.



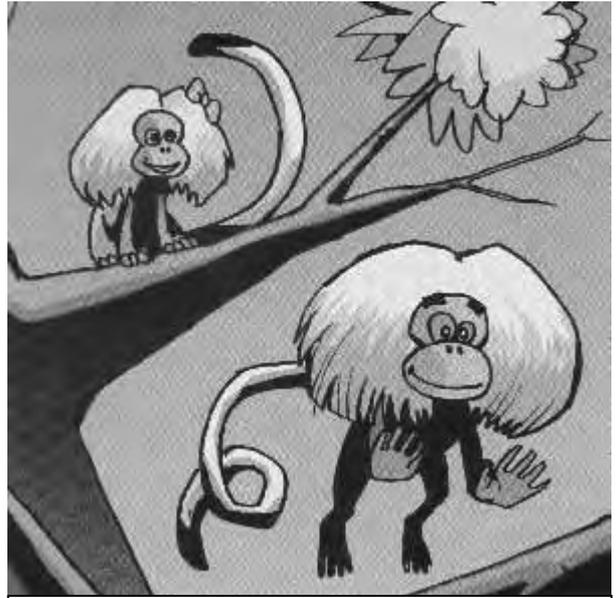
— EU SINTO FALTA DA TEQUINHA, VELHO MURIQUI. — ELA DEVE ESTAR VIVENDO COM UMA FAMÍLIA OU NUM ZOOLOGICO EM TERRAS DISTANTES, TICO.



ATÉ QUE, UM DIA, TICO VIU UM GRUPO DE BICHOS-HOMENS ENTRAR NA FLORESTA, CARREGANDO UMA GAIOLA. TICO VIU QUE NA GAIOLA HAVIA UM OUTRO MICO-LEÃO.



OS BICHOS-HOMENS ABRIRAM A GAIOLA E DELA SAIU UMA MIQUINHA TODA ASSUSTADA.
— MEU NOME É JUBINHA — DISSE ELA.



TICO AJUDOU JUBINHA A PULAR DE GALHO EM GALHO E LOGO ELES ESTAVAM BRINCANDO PELA FLORESTA TODA. TICO FICOU MUITO FELIZ POR ACHAR UMA NOVA COMPANHEIRA.

MICO-LEÃO-DOURADO

Nome científico: *Leontopithecus rosalia*



Os micos são pequenos macacos encontrados naturalmente apenas no Brasil, originários da Mata Atlântica.

Eles se alimentam de frutas, flores; insetos e até de pequenos animais. Os micos-leão-dourado eram muito caçados por sua beleza, sendo vendidos como animais exóticos. Atualmente esse quadro tem diminuído e os micos têm se tornado os animais símbolo da defesa da fauna.

ANEXO C

- A morte da tartaruga

A MORTE DA TARTARUGA

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu a tartaruga com um pau e viu que ela tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe, a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda o seu pai.” Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruguinha no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra tartaruga, mas ele respondeu que não queria, queria aquela tartaruga viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobrezinho parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte da tartaruga.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga. A mãe disse: “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei o que faço. Já lhe prometi tudo, mas ele continua berrando desse jeito. O pai examinou a situação e propôs: “Olha, Henriquinho, se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa a tartaruga aí e vem cá com o pai.” O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruga. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra coitadinha um grande funeral.” O menininho parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos pra casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o ‘parabéns’ pra tartaruguinha e você assopra as velas”.

Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos e botamos uma pedra em cima com o nome da tartaruga e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?”

O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruga vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar a tartaruga.” Saiu correndo.

Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, a tartaruga está viva!”

O pai correu pro quintal e viu que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein? - disse - está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!”

(Millôr Fernandes, com adaptações)

ANEXO D

- Transcrições

TRANSCRIÇÕES

LEGENDA NOMES

p. - professora	W. – WAL	F. – FEL	V. – VI
S. - SUE	M. – MAY	K. - KAT	
Instr.- instrutora	Mon.- monitora		

FITA 6 - PASSEIO AO PARQUE DE EXPOSIÇÃO

Narrativa de um passeio:

14/05/2001 - Após o passeio na sexta-feira, dia 11/05/01 ao Parque de Exposição com todos os alunos da 1ª a 4ª série, a profa. relembra aos alunos sobre o que eles viram lá e pede que cada um reflita sobre o que mais chamou a atenção para depois vir à frente e comentar com os demais colegas sobre o que mais gostou. Após esta interlocução, passam à produção do texto escrito.

- _____t
01. W - PARQUE EU FALAR
02. V. - NÃO NÃO (com o dedo indicador em riste nega enfaticamente)
TERÇA-FEIRA FOLGA TERÇA-FEIRA FOLGA (direciona olhar e dedo indicador ao calendário)
- Olhe para mim*
03. P. -(posiciona as duas mãos abertas em sentido de atenção) OLHAR MIM
QUERER AGORA VOCES
- _____?
04. F. - PORTUGUÊS VER FALAR
05. V. - Por favor (junta as mãos em forma de oração)
ANDAR- PARA-LÁ –PARA- CÁ CL: V
06. P. – HORA DEMORAR (...) SIM (balançando a cabeça) (...) SINALIZAR
Cada um
PESSOAS 1ª SÉRIE VIR 2ª SÉRIE VIR 3ª SÉRIE VIR 4ª SÉRIE
(utiliza as duas mãos ao mesmo tempo)
07. M. - PERDER PERDER DEMORAR
- 08 . P. - AGORA QUERER VOCES EXPLICAR CONVERSAR FALAR O QUE
VOCES GOSTAR PARQUE DE EXPOSIÇÃO
tá legal?
CERTO (mãos fechadas com polegares esticados)
08. V. - (...) ANIMAIS IGUAL FALAR DEMORAR
- _____? _____? _____?
10. F. - EU PRIMEIRO EM-PÉ TUDO LÍNGUA DE SINAIS TUDO VONTADE

- 11.P. – (Balança a cabeça para os lados dando a entender que o aluno decide)
COMEÇAR O QUE VOCÊ
- 12.F. – TUDO VONTADE LÍNGUA DE SINAIS
- 13.P. – O QUE GOSTAR PASSEIO SEXTA-FEIRA PASSADA
- 14.F. - _____?
TEXTO LIBRAS
- 15.P. – (movimentando afirmativamente a cabeça para cima e para baixo)/TEXTO
DEPOIS
16. F. - EU VONTADE PARQUE
- vocaliza sons não lingüísticos*
- 17.P. - /nega com o dedo indicador de um lado para o outro/ NÓS SÓ IR
CONHECER ESTUDAR
18. F. - TUDO TUDO NÓS 2ª 4ª DESCULPAR SÓ 1ª 2ª 3ª 4ª JUNTO GRUPO
ESPERAR ÔNIBUS VERDE CHEGAR CL:B (sinal de chegada de ônibus)
PORQUE SENTAR MUITAS PESSOAS CONVERSAR MOTORISTA ÔNIBUS
PODER PARTIR (...) PERTO RODEIO PARQUE VISITAR PROIBIDO
PARQUE SÓ VER FALAR EXPLICAR HOMEM ANDAR CL:V VER PLANTA
ÁRVORES ABACAXI MELANCIA É TOMATE MELANCIA É VÁRIOS
PLANTA PLANTA PLANTA OK [pausa]
- 19.P. - CONTINUAR
20. F. – VER PEIXE TER ÁGUA VÁRIOS NÓS VONTADE CHÁ ANDAR TOMAR
(movimento de beber o chá, faz expressão de cara ruim) JOGAR -FORA (imita
jogar o chá no chão) FALTAR AÇÚCAR RUIM [pausa] IDÉIA ANDAR CL:V
(percurso do local visitado) VER GALINHA NÃO DESCULPA ANDAR CL:V
(imitando o percurso da visita) SENTAR (sentaram na direção da televisão)
1ªSÉRIE EXPLICAR RUA TELEVISÃO VÁRIOS OK ANDAR VER MADEIRA
EXPLICAR HOMEM PORQUE MADEIRA FAZER CASA FAZER CADEIRA
MADEIRA FAZER MESA FAZER VÁRIOS OK BOM ANDAR CASINHA CL:B
ACHAR CACHORRO CASA ANDAR VER GALINHA VÁRIOS COR OK
ANDAR CL:V VER RUIM NATUREZA NADA RESPEITAR ANDAR CL:V BOM
CÉU NATUREZA HOMEM TRABALHAR CUIDAR PLANTAÇÃO VER ANDAR
OK FIM FOME COMER OK EMBORA ÔNIBUS CHEGAR FUTEBOL
- 21.P. - OBRIGADA VOCÊ (direcionando para Maykon)
22. S. – (levanta o braço para indicar que quer contar)

23. P. – 2° MAYKON 3° (indica o aluno) 4° (direciona para a aluna que pediu) (novamente repete com o dedo indicador indicando cada um dos alunos que narram pela ordem 1° F. 2° M. 3° V. e 4° você)
24. P. – COMEÇAR (direcionando o olhar para Maykon)
25. S. – NÃO NÃO (nega com a cabeça não se conformando com a decisão da professora)
26. F. – DESCULPAR FALTAR
27. P. – (nega com a cabeça e indica com o dedo para ir sentar)
28. M. – GRUPO 1ª 2ª 3ª 4ª
29. P. – EXPLICAR OLHAR CL: 5 4. (olhando para os amigos da sala)
30. M. – 1ª 2ª 3ª 4ª 5ª NÃO
31. P. - NÃO (nega com a cabeça) 4ª SÓ
32. M. – QUATRO 1ª 2ª 3ª 4ª GRUPO ESPERTO CERTO SENTAR ÔNIBUS SALA ENTRAR ÔNIBUS RÁPIDO LONGE LUGAR MADEIRA RODEIO CALMA (com a mão esquerda, continua a contar com a direita) RODEIO (mostra o percurso que o grupo faz para entrar) ENTRAR ESPERAR FILA FILA ESPERAR TER NOME CL: B (mão esquerda) H (mão direita) (com a mão esquerda ele representa o papel e a mão direita sinaliza lista de nomes) TER NOME X (faz um x no nome) CERTO GRUPO IR 1ª 2ª 3ª 4ª 5ª 4ª GRUPO GRUPO GRUPO GRUPO GRUPO (situa cada grupo em um espaço) IR VER TER VÁRIOS PEGAR PAPEL IR ÔNIBUS HOMEM VER CERTO PODER PODER ENTRAR ANDAR CL:V LIMPAR LARVA SAPATO NÃO-PODER CHÃO (mostra que o pó branco está num determinado espaço) BRANCO LIMPAR ANDAR CL:V (continuando o caminho) TER AVESTRUZ AVESTRUZ HOMEM NÃO SABER BOM TER AVESTRUZ TER FILHO ANDAR ANDAR OK LUGAR TER PLANTAÇÃO PLANTAR FALTAR ANDAR TER CONTINUAR HOMEM FALAR FALAR D. C. LÍNGUA DE SINAIS GRUPO VER CERTO CUIDAR NÃO-PODER PLANTAR PLANTAR DESTRUIR NÓS IR VER SÓ ANDAR GRUPO CL:C (situou cada grupo em um espaço) TER PLANTA PLANTA VÁRIOS ABACAXI MAÇÃ TER PEIXE GRANDE PEIXE GRUPO HOMEM GORDO HOMEM PRETO HOMEM FALAR FALAR (localizou o sinal na altura da barriga) DEBORAH LÍNGUA DE SINAIS GRUPO OBRIGADO OBRIGADO HOMEM RIR HOMEM OBRIGADO ANDAR GRUPO CL:C (localizou cada grupo em um lugar diferente) NÓS IR-VER VÁRIOS LARANJA PEIXE TER ANDAR GRUPO ESPERAR FILA ESPERAR FILA 1ª 2ª 3ª 4ª GRUPO FILA ESPERAR VER TER VER ENTRAR 2ª VER ANDAR VER GRUPO VAMOS-VER TER GRUPO LARVA FIO FAZER VÁRIOS FIOS (imita fios de diferentes tamanhos) FIO HOMEM FÁBRICA GRUPO CL:C (localiza cada grupo em um

espaço diferente) HOMEM FALAR CLARICE LÍNGUA DE SINAIS TER TRABALHO ÁRVORE MADEIRA MADEIRA LÍNGUA DE SINAIS SOMAR COR LARANJA AMARELO BRANCO COLOCAR ÁGUA MADEIRA DENTRO LIMPAR GRUPO CL:C (localizou cada grupo em um espaço)

...
GRUPO PLANTAR VAMOS-VER HOMEM HOMEM 1^a GRUPO SENTAR CL:H
(sentar um ao lado do outro) NÓS VER VÍDEO NÓS VER VER ATENÇÃO VÍDEO NÓS VER FALAR VER HOMEM BONITO ÁRVORE DESTRUIR PLANTA NADAR ÁGUA GRUPO 1^a FILA FILA [pausa] FILA 1^a 2^a 3^a 4^a ESPERAR FILA 1^a FILA CL:5 4 (indicando todos em fila entrando) LÍNGUA DE SINAIS HOMEM TER TRABALHAR MADEIRA VÁRIOS MADEIRA MESA VÁRIOS TER ROUPA (...) CÉU ROUPA VENDER GRUPO VER TER HOMEM TRABALHAR CASA DIFERENTE MADEIRA CASA CL:B (mostra a forma) OK GRUPO VAMOS-VER LEMBRAR (localiza erroneamente o ponto de articulação no maxilar inferior) 4^a 3^a 2^a 1^a NÓS VER TER CORTAR CL:B (faz o sinal e indica cortar o bico da galinha) GALINHA GALINHA VÁRIOS BRIGAR BOM CORTAR CL:V TER ROXO TER ABACAXI TER MEXERICA LARANJA UVA MAÇÃ VÁRIOS FRUTA FALAR HOMEM (...) OK ESPERAR ANDAR ESPERAR

...
INSTRUTOR VER TER PLANTA VÁRIOS PODER SENTAR CL:H (um ao lado do outro) COMER ESPERAR GRUPO 1^a 4^a COMER CALMA COMER GRUPO RÁPIDO FUTEBOL TER VÁRIOS PORCO GORDO ANDAR FILA PROFESSOR ÔNIBUS ESPERAR ATRASAR VÁRIOS CHAMAR VERDE ÔNIBUS GRUPO ESPERAR FILA ESPERAR SENTAR 1^a 2^a 3^a 4^a GRUPO SENTAR CERTO GRUPO ÔNIBUS VERDE EMBORA LONGE LUGAR (...) ÔNIBUS TER MUITO PESSOA CRIANÇA (...) DEMORAR ESPERAR CALMA (...) VERMELHO ESPERAR VERDE PODER ENTRAR ÔNIBUS DEMORAR LONGE CHEGAR CHEGAR ESTUDAR ANPACIN ANDAR ANDAR PODER PEGAR (pegar a bola) BOLA L. ROSA (...) DIFERENTE L. F. PEGAR LUGAR TER BOLA BOLA DURA BOLA (...) SALA JOGAR-BOLA D. RESPONSÁVEL GRUPO GRUPO SEPARAR GRUPO JOGAR-BOLA D. BOLA (...) JOGAR-BOLA JOGAR-BOLA MUITO F. CAIR BOLA D. PARAR AJUDAR SENTAR ÁRVORE BRINCA COMEÇAR SINAL GRUPO 1^a 2^a 3^a 4^a EMBORA ESPERAR KOMBI CHEGAR (...) FIM

33.P. - 3^o?

34.S. - JÁ 1^a 2^a 3^a 4^a SÓ VIR GRÁTIS IR MOTORISTA IR ANPACIN 1^a 2^a 3^a 4^a (repete) SÓ SENTAR LONGE CHEGAR PERTO (gesticula com a mão esquerda imitando o percurso do ônibus) HOMEM TIO EU MEU TRABALHAR LÁ BOI DORMIR HOMEM SÍTIO MEU LÁ LONGE GEOGRAFIA TRABALHAR LEITE FILHO AJUDAR BOI DEPOIS [pausa] BOI ACABAR TRABALHAR FICAR EU BOI GUARDAR HOMEM PERGUNTAR PORQUE IR RODEIO

_____n _____n
 HOMEM PODER PODER PRECISAR PODER GRÁTIS TRABALHAR
 PROBLEMA IR ACABAR FALTAR ACABAR LEMBRAR PÉ QUADRADO
 TERRA (local com pó branco(cal) para desinfetar os pés) AVESTRUZ
 ACABAR VER AVESTRUZ VER CL:V (abaixando-se fez o sinal de ver, ver
 atrás de algo, ver direcionado)

_____! _____!
 MEDO MEDO (fez expressão facial de medo) 3ª SÉRIE “A” “B” SÓ VERDE
 MEDO HOMEM SENTAR O-QUE GRÁTIS IR FILHO PEQUENO LEITE
 ACHO IRMÃO MAIOR IRMÃO DEPOIS IR VOLTAR DE NOVO PÉ TERRA
 BRANCO QUADRO IR VER TER BONITO MAIS IR HOMEM QUADRADO
 MULHER FICAR CONSEGUIR ANDAR LÁ ACABAR IR PLANTAR BONITO

...
 FICAR NÃO-PODER ARRANCAR CL:5 A (arrancar planta) GUARDAR SAIR
 NÃO-PODER CUIDAR PLANTAR ABACAXI VÁRIOS BONITO DEPOIS
 TRATOR DEPOIS TER CASA SENTAR (fez o sinal com as duas mãos) TER
 TER CASA

_____?
 CASA CERTO IR VER HOMEM IR VER _____n (com a mão direita nos olhos)
 BRANCO VIVIANE BRANCO BONITO TOMATE MELANCIA IGUAL
 VERMELHO CORTAR

TOMATE IGUAL VERDE VERMELHO PLANTAR MELANCIA BOLA CL:5
 (diferentes tamanhos) AMARELO-BOLA (referindo-se a melão) TER VÁRIOS
 FICAR IR DEPOIS (...) CHÁ VÁRIOS CLARICE LÍNGUA DE SINAIS 1ª 2ª 3ª 4ª
 VER PRECISAR CHÁ VERMELHO QUERER IR HOMEM DAR CHÁ QUERER
 DEPOIS

_____n
 TOMAR CL:C (imitou pegar o copo e beber o líquido) GOSTAR DEVOLVER
 CL:C (colocar o copo de volta) OLHAR (dirige-se à professora mostrando que
 os colegas não estão prestando atenção)

35. P. – ATENÇÃO ATENÇÃO RESPEITAR

36. M. – EU NÃO VER BOCA-FECHADA

37. S. – ATENÇÃO 1ª 2ª 3ª 4ª BEBER _____n _____n
 GOSTAR GOSTAR BEBER ACABAR

_____n _____n _____n _____n
 EU GOSTAR M. GOSTAR F. GOSTAR W. GOSTAR

_____n
 J. GOSTAR TUDO EU VOMITAR SÓ DIA DIA DIA TUDO SABER CHÁ V.
 GOSTAR (como se estivesse usando o sinal grande) CONSEGUIR BEBER
 BEBER ACABAR IR PEIXE VÁRIOS CUIDAR (...) ÁGUA ACABAR UM DOIS
 HOMEM LER-LISTA ENORME CL:V (mão esquerda) B (mão direita, porque a
 aluna é canhota) JAPONÊS TAMBÉM CAIXA DEPOIS ÁGUA PEIXE (...)
 PEIXE FICAR CADA UM AMARELO (...) PEQUENO (mudando a graduação
 de tamanho) GRANDE DEPOIS (...) TRATOR TER DURO GRANDE (exagero)

enorme) PERIGO DEPOIS IR ÁRVORE É (sinaliza É, no lugar de E) LARVA FIO COMER VER ESPERAR FICAR BAGUNÇA ESPERAR IR CERTO IR VER CL:V (direcionando, ver algo que está exposto à mesa) LARVA TER FILHO É TER MÃE PAI DEPOIS FIO FIO (aumenta gradativamente o espaço entre os dedos) COMER (contraí bochechas) TECIDO TER FICAR IR PRETO MADEIRA NOVO MELHOR

CADEIRA TAMBÉM MADEIRA (...) CADEIRA CL:H (imita cadeira de balanço) (...) DEPOIS HOMEM INFORMAR (...) COLOCAR PRATO (situa em diferentes espaços indicando um latão) TUDO YARA (...) TCHAU IR ACABAR CASA TER 1^a

CASA SENTAR CL:H (situa-se em diferentes espaços) MESA 1^a (...) NÃO-PODER 1^a SENTAR TELEVISÃO TER FALAR LEMBRAR ÁRVORE TER CASA VÁRIOS DEPOIS ESPERAR IR 1^a IR VER 3^a TUDO 3^a (...) IGUAL BANHEIRO TER ARMARIO TER CAMA ARMÁRIO (...) FIO LIVRO VÁRIOS DAR PLANTAR (...) BONITO IR-EMBORA (...) CASA BONITA MADEIRA TRABALHAR (feito à mão) ACABAR PROCURAR DEPOIS GALO ALFACE ACABAR CANSAR DEPOIS LEITE ACABAR MINUTO ACABAR BRIGAR ACALMAR FICAR MÃE SENTAR COCÔ DEPOIS GALO SENTAR CASA COCÔ UM (...) LEMBRAR (gesto de como a galinha faz) LEMBRAR NÃO COCÔ FICAR TER OVO PEGAR FICAR MUITO V. FLOR AÍ HOMEM AMIGO SÍTIO DEPOIS ANDAR CL:V (direcionado) (...) DURO TER (...) VÁRIOS ÁRVORE MEU LARANJA ÁRVORE CL:5 (laranjeira com frutas) UVA CUIDAR HOMEM VER NADA ACABAR ENTRAR CL:B ÁRVORE TER

FOGO CL:5 (fogo que vai aumentando) PERIGO VIDA CASA TUDO DEPOIS ANDAR ÁGUA VOLTAR CL:B (voltar por outro caminho) ACABAR (...) ACABAR TER NÃO CONHECER (S. vai ao quadro para se fazer entender, demonstrando fazendo o desenho no ar)

38. M. - ÁGUA

39. S. - NÃO ÁRVORE VIDA (gesto de rio que corre) (...) ACABAR IR PROCURAR TRABALHAR PROFESSOR IR PORQUE HOMEM TER MESA

(...) (gesto de molhar a planta) CUIDAR PLANTA (...) VENENO ACABAR VENENO

40. P. - VIVIANE (monitora de Língua de Sinais) EXPLICAR VENENO V-E-N-E-
Cobra veneno
N-O COBRA

_____t

41. V. - (...) COBRA CONHECER COBRA (...) (formato da cabeça da cobra)
COBRA (imita corpo enrolado)

42.P. – (Esperar) (com as duas mãos abertas) VALÉRIA (instrutora de Língua de Sinais) VENENO V-E-N-E-N-O AGORA PERGUNTAR

43. S. – ACABAR [pausa] VENENO VENENO (gesto de espirrar no seu braço) MEDO OLHAR (indica parede) VENENO VER NADA (...) HOMEM (gesto de pessoas passam) 1ª 2ª 3ª 4ª DEPOIS EU IR (pele pintada do braço) VERDE F. TAMBÉM MEDO (apalpando no escuro) TAMBÉM J. T. EU S. TAMBÉM TAMBÉM B. ANDAR (olha para os braços, mãos) ACHAR DIFERENTE IR HOMEM GUARDAR VER ACABAR IR TELEVISÃO PORTA HOMEM FOTOGRAFAR CL:X ACABAR FOGO CASA (...)

DEPOIS (entrar em outro lugar) (...) VER W. _____n _____n
 _____n

W. QUERER BIA POR FAVOR VER VIDA TAMBÉM BONITA CASA
 TRATOR CAMINHÃO ANDAR ALFACE DEPOIS HOMEM MULHER VER VER
 VER ACABAR IR (...) TER (...) TER(...) FLOR VÁRIAS BONITO CUIDAR
 ARRANCAR-FLOR CL:5 ... A (ambos com a mão esquerda, em seqüência)
 GUARDAR NÃO PAPEL LER PAPEL (...) QUEBRAR QUEBRAR ACABAR
 DEPOIS (pede atenção dos colegas)

44.P. - POR FAVOR ATENÇÃO RESPEITAR

45.S. - (...) TUDO 1ª 2ª 3ª 4ª PEGAR PAPEL PODER CUIDAR FICAR VER FIO
 DURO (...) IGUAL COPO DEPOIS FLOR BONITO AR GOSTAR IR LANCHE
 ACABAR TAMBÉM M. BEBER LÁ (repete) M. 4ª TRABALHAR ACABAR
 LANCHE ELA B. (gesto de provar o lanche) ACABAR V. (gesto de provar o
 lanche) ACABAR C. PEDIR D. LANCHE ACABAR HORA 4 RÁPIDO
 ESPERAR ACALMAR GUARDAR TUDO CHAMAR V. M. ESPERAR COMER-
 FOLGAR (fez dois sinais ao mesmo tempo) DEPOIS HORA 4 HORA IR
 EMBORA DESCULPAR GUARDAR PARTIR SACOLA HOMEM CHÁ TCHAU
 HOMEM TCHAU (...) ACABAR QUADRADO W. ACALMAR PODER TUDO
 ANDAR LIVRE HOMEM (repete) D. (...) PARAR (...) ACHAR CUIDAR PICAR-

_____n
 BRAÇO CL:V HOMEM VER PODER IR VER AVESTRUZ IR QUADRADO

_____n
 ANDAR TER GEOGRAFIA ESPERAR

Como vocês visitaram

46. P. - DAR-LICENÇA CADA ESCREVER IDÉIA COMO VOCES VISITAR

Parque _____n *o que vocês gostar o que*

PARQUE SIM (afirma com a cabeça) QUE VOCES GOSTAR QUE

Vocês feio

VOCES FEIO (a professora balbucia, enquanto sinaliza)

47. M. - NÃO SABER NOME (imita canguru) (vai até o quadro)
48. P. - LÁ PODER TUDO DEPOIS VOCÊ VEM AQUI HOJE TEMPO NÃO (nega com a cabeça) TEMPO PERDER EDUCAÇÃO FÍSICA (confirma que _____?
 não dá tempo com a cabeça) SÓ TEXTO BOM (confirma com a cabeça) POR FAVOR [pausa] AGORA TODOS VOCES LEMBRAR VISITAR PARQUE VOCES ESCREVER NOME TEXTO
49. S. -NOME NOME(Levanta a mão) [pausa]
50. P. - (Direciona para Suellen) PAPEL *Papel vou dar* DAR (Suellen continua copiando no caderno)
51. M. - BICICLETA TODO DIA (conversa informal) [pausa]
52. S. - (Acena com a mão para chamar a atenção da professora) A-V-E-S-T-R FILHO PEQUENO GRANDE
53. P. - _____ ?
 O QUE FILHO PEQUENO
54. S. - (Afirma com a cabeça)
55. P. - F-I-L-H-O-T-E (escreve no quadro)
56. S. - IGUAL _____ ?
 GRANDE
57. P. - Não *Não* **FILHOTE**
58. S. - EXEMPLO
59. F. - (Felipe reclama da data fora do contexto)
60. S. - (Vai ao quadro e representa o tamanho situando em diferentes alturas) FILHO (altura) FILHO (altura) FILHO (altura) (gesticula três diferentes tamanhos) NOME
61. P. - VÁRIAS ALTURA (três diferentes tamanhos)
62. S. - (afirma com a cabeça)

63. P. – TAMANHO (indica com a mão o menorzinho) FILHO **FILHOTINHO**
(escreve no quadro) FILHO TAMANHO CL:B (menor)

64. S. –ⁿTER TAMANHO CL:B (menor) (não aceita a resposta da professora e volta ao quadro e representa os diferentes tamanhos) MÃE TAMANHO CL:B
(maior) FILHO (menor) TAMANHO CL:B (maior) [?]NOME

65. P. – TAMANHO CL:B (menor) TAMANHO CL:B (maior)

66. S. – IRMÃO

67. P. - **IRMÃO**

68. F. – PERGUNTAR PERGUNTAR BIA VERDADE (...) LEMBRAR VER BOBO[!]
(dirige-se para M.)

69. S. – (gesticula que não) F-I-L (começa a digitar o nome e pára)

70. P. – 1º. DIA MÊS COMEÇAR ANO NOME (afirma com a cabeça) ESCREVER
[pausa]

SÃO PAULO GRANDE (infla a bochecha) TALVEZ ^{sujo}SUJO CONHECER

LEGAL [?]CONHECER

ESTUDAR SURDO SÃO PAULO [?]BOM

71. M. – LÁ TER (...)

72. P. – NÃO-SABER (nega com a cabeça e com as mãos) DEPOIS CARTA
MANDAR K. (colega de turma que mudou-se para São Paulo)

[?]BOM (direciona a conversa para V.) SÃO PAULO GRANDE TALVEZ (afirma
com a cabeça) SUJO CONHECER POSITIVO (encerra a conversa e volta-se

para M.) CONHECER ESTUDAR SURDO SÃO PAULO [?]BOM

73. M. (...)

74. P. – ⁿSABER CALMA DEPOIS CARTA MANDAR PERGUNTAR [?]BOM
POSITIVO

75. S. – (faz um gesto indicando com o dedo a frase no quadro)

76. P. – PODER ^{copiar} [pausa] COMO
77. S. – Ô-^o RIO GRANDE DO SUL
78. P. – ^{_____?} COMO RIO GRANDE DO SUL NOME RIO GRANDE DO SUL PARQUE
79. M. – ERRADO A
- [pausa]
80. S. – (...) FLOR CAMPO (indica um desenho no caderno)
81. P. – POSITIVO PARQUE NOME (professora indica no caderno) NÃO-USAR GUARDAR (nega com a cabeça) [pausa]
82. F. – PARQUE NOME (vai até o quadro e escreve) **FILINHO FILHO FILÃO**
 ESPERAR (indica no quadro o que escreveu) ^{_____?} ESTE FILHO MENOR
83. P – FALTAR ESTE -H- (indica a palavra escrita no quadro **FILINHO**) AQUI (**FOLÃO**) ESTE -H- NOME CERTO AQUI -I-
84. F. – NÃO
85. P. – FILHO MAIOR
86. F. - AQUI -I
87. P. - -I- AQUI SÓ -I- ^{_____?} O QUE É ESTE (indica **FILHINHO**)
88. F. – FILHO TAMANHO (mostra no sinal tamanho menor)
89. P. - ^{_____?} O QUE É ESTE (mostra **FILHO**)
90. F. – FILHO TAMANHO (indica sua altura)
91. P. - ^{_____?} ESTE(mostra **FILHÃO**)
92. F. - -F- TAMANHO (indica enorme)
93. P. - POSITIVO

94. F. - MÃE ENSINAR
95. P. - ESTE O QUE É [?] (mostra)
96. F. - TAMANHO (indica sua altura)
97. P – ANIMAL
98. F. – FILHO PEQUENO (Felipe escreve no quadro) **FILHÃO**
99. P. – -O- (nega com a cabeça) –A-
100. F. – **FILHÃO** (Felipe corrige a palavra no quadro)
101. P. - [?] O QUE É (olha lá, aponta com o indicador para a câmara filmadora)
102. F. – ESTE FILHO TAMANHO (indica seu tamanho) FILHO TAMANHO
(menor) FILHO TAMANHO (maior)
103. S. – AQUI (aponta para a palavra título)
104. P. - [?] O QUE TANTO-FAZ NÃO-TEM-PROBLEMA
105. S. – PARQUE
106. P. – ^{af} CERTO (afirma com a cabeça)
107. F. - ^{Bia} NOME PARQUE (afirma com a cabeça)
108. P. – **PARQUE DE EXPOSIÇÃO** (escreve o título no quadro)
[pausa]
109. S. – -R-A- (S. apresenta para F. e ele escreve) NÃO SÓ NÃO –C-
110. F. – NÃO MUDAR VER
111. S. – EMPRESTAR ESTE (apontador)
112. F. – CERTO CERTO (responde para J.)
113. S. - (dirige-se para J. e comenta sobre outro colega que havia ido ao
Parque de Exposição) CLAUDINEI ERRAR LÁ

114. S. – POR- FAVOR F. (vai até F.) POR-FAVOR VER [pausa]
115. P. – TRABALHAR TEXTO ESCREVER (repete) (direciona para W.) *bom*
116. S. – _____?
GRÁTIS (direciona para professora) _____!
117. P. – ESTE (mostra o fim da página de papel) FIM (vira o papel) ESTE
ESCREVER (repete 3 vezes)
118. S. – POSITIVO YARA CHAMAR POR-FAVOR
119. F. – *Bia* (chama 3 vezes a professora) J. ACABAR
120. S. – (vai ao quadro e escreve) **YARIA** ELA (aponta o nome escrito)
TELEFONAR GRÁTIS PEDIR ELA YARA (S. demonstra-se contrariada por
estar em dúvida quanto a escrita do nome) TROCAR-ORDEM-LETRA (S.
apaga a letra **A** DO NOME **YARIA**)
121. J. – (vai até o quadro e corrige) **YARA**
122. S. – **YARA** ELA (aponta o nome da diretora) YARA PEDIR (referindo-se
à autorização gratuita de visita ao parque que a diretora conseguiu) PODER
_____af
1^a 2^a 3^a 4^a ENTENDER (afirma com a cabeça)
123. F. – *Bia* (chama a professora e pergunta com se escreve a palavra)
_____?
CHEGAR (2 vezes) NOME
124. P. – C-H-E-G-A-R (em alfabeto datilológico)
125. S. - _____?
NOME APROVEITAR (pergunta à professora)
126. P. – A-P-R-O-V-E-I-T-A-R
127. S. – (vai até o quadro e escreve) **aproveitar** (escreve em letra cursiva no
quadro)
128. P. – _____?
PALAVRA (direciona-se para W.)
129. W. – _____ⁿ
CONHECER [pausa]

130. S. – VER [pausa] (lê o que escreveu e sinaliza) APROVEITAR PEDIR GRÁTIS HOMEM YARA PEDIR GRÁTIS PRECISAR YARA PEDIR (levanta-se) POR-FAVOR
131. M. – GRUPO G-R-U-P-O (olha na direção da professora enquanto faz a datilologia e, em seguida, escreve no papel)
132. W. – LONGE PROFESSORA (resolve perguntar a F. como se escreve)
 _____?
 LONGE
133. F. – L-O-N-G-A NÃO (vai até o quadro e escreve) **LONGE LÁ CERTO**
 _____?
 CERTO (pergunta ao M.)
134. M. – (M. confirma com a cabeça)
135. W. – JÁ LÁ
136. M. – LONGE
137. F. – **METIR** (quer escrever a palavra mentir)
138. J. – (vai ao quadro e corrige adicionando a letra e perguntando à professora) N _____?
 PROFESSORA -N- VERDADE (afirma com a cabeça direcionando para F., W. e M.)
139. F. – L-O-N-G-E _____!
140. J. – MENTIR (repete 3 vezes) NÃO-FALAR JÁ PARAR
141. W. - _____?
 CHEGAR (pergunta para F.)
142. F. – C-H-E-G-A-R
143. M. – _____?
 GRUPO
144. F. – G-R-U-P-O (...)
145. S. – **OMETN** (escreve no quadro)
146. P. – CERTO

147. P. – ALI MUDAR (aponta as letras que devem mudar de ordem)
148. M. – MUDAR
149. S. – (vai até o quadro e escreve a palavra pedida por V.) **PEDE**
150. F. – AQUI AVISAR
151. P. – (afirma com a cabeça)
152. M. – ÔNIBUS ? (pergunta para S.)
153. S. – GRÁTIS
154. M.- ÔNIBUS ? (repete 3 vezes)
155. S. – (atravessa na frente para responder) FÁCIL SABER O-N-I- (chama a atenção da professora puxando sua mão para olhar sua escrita no quadro)
ÔNIBUS
156. F. - ? ?
CLARICE NOME CLARICE
157. P. – VOCÊ CONHECER
158. F. – ESQUECER (vai ao quadro e começa a escrever) **C**
159. P. – CONTINUAR
160. F. – ESQUECER
161. P. – C-L-A-R-I-C-E CERTO
162. F. – **CLARICE** (escreve no quadro)
(...)
163. S. – (lê sinalizando) YARA (...) PEDIR GRAÇA GRUPO 1^a 2^a 3^a 4^a DEPOIS
IR (reflete sobre o que fez)
164. M. – ?
GRÁTIS (pergunta para S.)
[pausa]
165. P. – (aponta cada palavra do texto para ele ler)

166. W. – (lê e sinaliza) ÔNIBUS (2 vezes) GRUPO (2 vezes) 1^a GRÁTIS 1^a 2^a
3^a 4^a
[pausa]
167. P. – (aponta no texto para W. ler)
168. W. – (lê sinalizando) 1^a 2^a 3^a 4^a
169. P. – (vai ao quadro) 1^o
170. W. – (observa o que a professora escreve no quadro) 4^a [pausa]
171. P. (responde a dúvida de V.) lá PALAVRA (repete 3 vezes) ESCREVER
172. F. – (dá um toque no braço da professora) _____?
O-OUE
173. M. – PODER NOME PODER
174. F. – (...) ENTRAR GRÁTIS (gesto de passar pela roleta)
175. P. – R-O-L-E-T-A

FITA 5 (início 55'00")– PRODUÇÃO DE TEXTO “DINOSSAURO”

24.04.01 – Após terem visto o filme “Dinossauro”, de Walt Disney, na sala de vídeo e conversarem em Língua de Sinais Brasileira com a intérprete, os alunos dirigem-se para a sala de aula e continuam a trocar impressões em língua de sinais com a professora e entre eles sobre o conteúdo do filme. Discutem o enredo e seus personagens. Em seguida, a professora escreve no quadro o nome dos personagens e adjetivos que os caracterizam. Após a conversação e o domínio completo do conteúdo, a professora diz aos alunos que eles irão escrever suas idéias, sobre o que mais gostaram na história do filme. Ela entrega folhas de papel almaço e figuras de animais pré-históricos que apareceram no filme para colarem e pintarem, após redigirem o texto.

01. P. - AQUI (aponta no papel com o dedo indicador)

_____?!
CADA ESCREVER IDÉIA (2 vezes) BOM

O que vocês gostar filme depois aqui

O-QUE VOCÊS GOSTAR FITA DEPOIS AQUI (aponta no papel com o dedo indicador) FICAR (gesto indicando disposto na prateleira) BIBLIOTECA PESSOA VER PROCURAR FITA VER (dicionando para o papel) O-QUE VOCÊS ESCREVER BOM (2 vezes) NÃO (faz 2 vezes com o dedo indicador) DAR

DESENHAR DAR BOM ESCREVER (2 vezes) BOM VOCÊS TEXTO AGORA
[pausa]

(Professora mostra os desenhos para os alunos)

DEPOIS VÁRIOS (sinal realizado só com a mão direita)

[pausa]

(Professora chama a atenção de M. tocando no seu braço)

LEMBRAR COMEÇAR PRECISAR PALAVRA-MAIOR (apresenta no espaço o tamanho da letra inicial maiúscula)

LEMBRAR COMEÇAR MAIOR (indica no quadro como deve iniciar deixando parágrafo e letra inicial maiúscula)

VOCÊS IMPORTANTE COMEÇAR COMEÇAR A O MAIOR

[pausa]

(professora vai até a carteira de V.)

IDÉIA NÃO-PROBLEMA

02. V. – NÃO-CONSEGUIR (nega com o lápis)

NASCER OVO PESSOA HOMEM MAU (...) MEDO ANDAR VER ÁRVORE

(monstro) MEDO FUGIR (...) OVO PERDER DESTRUIR MACACO MORRER (...)

ROUBAR (...) BRIGAR

03. P. – 1º O-QUE ACONTECER

04. M. – J-A (faz datilologia olhando para F.) AMIGO

05. F. – **JÁ** (escreve no quadro) CERTO (2 vezes)

06. J. – J-A LÁ VONTADE (responde para M. e afirma com a cabeça)

07. M. – *Bia*

NOME JÁ NÃO (gesticula com o dedo indicador esquerdo) _____?

08. P. – AQUI (aponta com o dedo indicador no texto) VOCÊ CONHECER

(afirma com a cabeça) POSITIVO

09. M. – _____?
N-A-S-C-E-R

10. P. – _____af
POSITIVO
pausa]

11. M. – (desenha no quadro um ovo grande e pergunta como se escreve para a professora)

...

OVO CL: 5 (mãos afastadas demonstrando o tamanho do ovo)

_____?
12. P. – NOME

13. M. – **ovo O** (escreve e desenha no quadro)

14. P. – (mostra a palavra) CONHECER

15. M. – OVO NÃO (gesticula com o dedo indicador) OVO CL: 5 (indica com as
mãos o tamanho bem grande)

16. P. – VOCÊ CONHECER OVO CL:5 (afastando as duas mãos para demonstrar
o tamanho)

17. M. – ESQUECER G-R-

18. P. – (confirma com a cabeça) G-R-A-N-D-E

19. M. – G-R-A-N-D-E

[pausa]

20. F. – NÃO-SABER

21. P. – A-S-S-U-S-T-A-D-O

22. F. – **assustado**

_____?
23. P. - VÁRIOS GRUPO ASSUSTAR

24. F. – MACACO ASSUSTAR GRUPO (afirma com a cabeça)

25. P. – LÁ (aponta para a palavra assustado) FALTAR LÁ (aponta para a
palavra) O-QUE MUITOS (2 vezes)

26. F. – (percebe que na escrita falta o morfema indicador de número e coloca o
-s na palavra assustado) **assustados**

_____af
27. P. – POSITIVO

FITA 3 – NARRATIVA DE ESTÓRIA: “MICO-LEÃO”

13.03.01 - No primeiro momento a professora faz a exploração da capa do livro com os alunos para situá-los no contexto. Depois faz a leitura das ilustrações, cada aluno revela o que significa para ele o desenho. Terminado, cada aluno faz a

leitura individual de uma página ilustrada do livro, na qual deparam com o texto escrito e as hipóteses que anteriormente formularam.

01. K. – HOMEM BRAVO PULAR-DE-GALHO-EM-GALHO CL:5 (mão

...
 esquerda) H (mão direita) (indica o macaco macho)
 PULAR ÁRVORE PULA-PULA MULHER BRAVA (indica a macaquinha...)
 VER CHAMAR (2 vezes) VER FALAR MULHER LONGE

...
 MULHER BRAVA PULA-PULA CL:H (imita como o macaco saltava de galho
 em galho) SEGUIR POSITIVO

02. M. – MACACO ÁRVORE ANDAR PROCURAR MÃE PROCURAR
 VER SEGUIR VER O-QUE PARECER MEDO O-QUE NADA PEGAR CL:5 ... A

...
 FILHO MÃE ANDAR (imita o macaco caminhar e olhar) PULAR CL:5
 PESADO FICAR PASSEAR PULAR

[pausa]

03. V. – MACACO PEQUENO PROCURAR

ACHAR
 ASSUSTAR
 CHAMAR FELIZ BRINCAR JUNTO

[pausa]

04. P. – DIFERENTE IDÉIA AGORA CADA EXEMPLO PESSOA VIR (vir aqui)

___?
 BOM

05. M. – TEATRO EXEMPLO TENTAR

06.

[pausa]

06. P. – SÓ (indica no livro o que é para ler) SÓ

07. V. – VER (indica com o dedo no texto)

08. P. – TUDO ACABAR (com o dedo indicador corre as linhas do texto) ESTE
 MOSTRAR (chama a atenção do aluno, dá um toque no braço)

09. V. – (lê e sinaliza) MACACO ASSUSTAR

ENCONTRAR LEÃO
 MACACO VIVER
 CADA EU FLOR VÁRIOS D-E -G- VÁRIOS
 FICAR FRIO
 FELIZ LIVRE VIDA

10. M. – O-QUE (indica com o dedo a palavra que quer ler) PENSAR AJUDAR _____ⁿ
 SABER PRENDER (2 vezes)
 FICAR O-QUE UM DIA QUENTE (aponta a palavra)
 _____?
 O-QUE

11. P. – T-E-C-A NOME (nome do mico leão fêmea)

12. M. – SÓ CAIR CL:V (cair no chão) (...) O-QUE _____?
 SINAL

13. P. – PRENDER

14. M. – PRENDER -E- LEVAR FLORESTA S-E-M TER NADA D-E T-E-C-A

15. S. – O-QUE -U- CIDADE COR (bate a mão no rosto indicando dúvida)
 CARREGAR CL: A (carregar a gaiola) NUNCA
 AVIÃO IR MULHER MUNDO LONGE

16. F. – (lê, mostrando o texto para a professora)
 NOME T-E-C-A SÓ FALAR
 TRISTE IR CHORAR (2 vezes)
 VELHO NOME SENTIMENTO M-U-R-I-Q-U-I -O- CHEFE
 ACABAR

[pausa]

17. K. – CHEGAR O-QUE _____?
 UM DIA (olha para a professora com olhar de dúvida e
 pergunta) _____?
 NOME

18. P. – NOME T-I-C-O (nome do mico leão macho)

19. K. – NOME T-I-C-O VER GRUPO (3 vezes) D-E (aponta no texto) HOMEM (2
 vezes) GUARDAR ESTE JARDIM
 CARREGAR UM GRUPO CAIXA
 PRENDER T-I-C-O
 VER N-A CAIXA ESTE (aponta para o texto e olha para a professora)
 DEPOIS LEÃO VÁRIOS

20. W. – BRINCAR
 HOMEM ABRIR-A-PORTA CL:B

21. P. – JUNTO ESTE O-QUE _____?
 O-QUE

22. W.– JUNTO HOMEM PESSOA ABRIR-A-PORTA LIVRE

GUARDAR MACACO TUDO GUARDAR SURPRESA
 MEU NOME J-U- ENTRAR FALAR (coloca-se em 1ª pessoa simulando
 o diálogo direto, isto é, a fala da recém-chegada macaquinha Jujuba que se
 apresenta quando chega à floresta, trazida na gaiola pelos homens)

23. V. – NOME MACACO SEU

SAIR LIMPAR

FICAR FELIZ BRASIL PRETO FLOR (...)

MACACO MUITO FELIZ BOM ABRAÇAR

[pausa]

24. P. – VOCÊS CONHECER HISTÓRIA ESTA

VOCÊS JÁ CONHECER VER DESENHO JÁ LER (2 vezes)

TUDO ISTO MOSTRAR HISTÓRIA DOIS MACACO VIDA FELIZ FLORESTA

DEPOIS HOMEM CHEGAR PRENDER MACACO MULHER

LEVAR AVIÃO CIDADE MACACO

25. V. – RIO CIDADE

26. P. – FICAR SOZINHO TRISTE (afirma com a cabeça)

PROCURAR AMIGO

CONVERSAR FALAR TRISTE PORQUE SOZINHO CONVERSAR

DIA QUEM VIR FLORESTA CARREGAR CL:A (carregar gaiola)

LIVRE MACACO CONSEGUIR MULHER DOIS AMIGO JUNTO ESTE (pega

o livro nas mãos) VOCÊS JÁ CONHECER AGORA CADA PENSAR

DIFERENTE VOCÊS ESCREVER IDÉIA

_____?

LEMBRAR DIFERENTE BOM POSITIVO

27. V. – _____?
 TEATRO ENSAIAR

28. P. – TEATRO DEPOIS

29. V. – EU PALHAÇO LIVRE PASSEAR LIVRE

30. P.- AGORA COPIAR AQUI (a professora escreve no quadro)

Produção de texto após a leitura: O Mico Leão e sua nova companheira
Escreva um texto com suas idéias

Escrever texto idéias suas, bom?

ESCREVER TEXTO IDÉIA SUA _____?
 BOM

(direciona para cada aluno)

JÁ PODER

31. F. – (acena para professora) _____t
MULHER PEQUENO MACACO MULHER (2
vezes)
PEQUENO MACACO NOME
32. P. – FILHO _____?
PEQUENO
33. F. – (afirma com a cabeça)
34. P. – F-I-L-H-O-T-E
35. W. – (chama a atenção da professora) _____?
MACACO
36. P. – NÃO (nega com a cabeça) IGUAL
_____n
37. W. – M-A-C-A-C-O
38. P. – CERTO
_____af
-

FITA 4 – REPRODUÇÃO DE ESTÓRIA

20.03.01 - A professora pede a cada aluno que escreva a estória do livro infantil que leu em casa, no final de semana.

01. P. – COPIAR NÃO COPIAR IGUAL ESTE NÃO (nega com o dedo)
ESTÓRIA COMO PERCEBER BOM _____?
(afirma com a cabeça)
NOME AQUI NOME SEU (aponta no texto do aluno V.) NOME SEU ESTE
AQUI MUDAR NOME SEU (professora vai até S.) DESENHO ESTE
DESENHAR AQUI BOM AQUI (corre com o dedo em sentido vertical no
papel da S.)
TEXTO SEU
02. V. – BIA APAGAR-COM-BORRACHA FEIO _____!
APAGAR-COM-BORRACHA FEIO _____!
03. P. – TROCAR IGUAL LÁ
[pausa]
04. S. – CHAVE
[pausa]
05. W. – NÃO-CONSEGUIR (2 vezes direcionando para a professora)

06. P. – _____? _____? (folheia o livro)
07. W. – NÃO-CONSEGUIR
- [pausa]
08. S. – BOM YARA EU SABER
09. P. – (apaga algo no texto)
10. S. – (demonstra não gostar do que a professora fez)
11. P. – AQUI (pega o lápis e faz uma linha e mostra para ela seguir na linha)
12. S. – CONFUSÃO (2 vezes)
13. P. – AQUI (aponta no início da folha) IGUAL AQUI (aponta no quadro chama a atenção de S. para ela observar)
14. S. – CONFUSÃO
- [pausa]
15. W. – TER
16. P. – VER VER-LIVRO DESENHAR CL:V
- [pausa]
17. P. – VOCÊ EXPLICAR O-QUE ACONTECER _____? (pega o livro e aponta)
18. V. – NADA TEXTO
19. P. – AQUI _____? (folheia o livro até o final)
20. V. – _____n SABER (nega com a cabeça e os ombros)
21. P. – _____? FIM O-QUE ACONTECER
22. V. – _____n SABER
23. P. – PENSAR PENSAR
24. V. – NÃO (nega com a cabeça) NADA LER ESCREVER EU NADA
-

20/02/01 – A professora conversa com os alunos sobre a visita que irão fazer à Prefeitura Municipal com a finalidade de realizar uma entrevista sobre o meio ambiente da região. Comenta sobre o trabalho do dia que irão fazer, a elaboração das perguntas para a entrevista com o responsável pelo setor encarregado de cuidar do meio ambiente, na cidade de Maringá.

Sentados em semicírculo, cada aluno expõe a sua questão para a professora registrar em outro momento e organizarem o texto escrito.

Sexta-feira tarde grupo de 3ª série vai visitar a prefeitura . Nós vamos
01 – P. – SEXTA-FEIRA TARDE GRUPO 3ª SÉRIE VISITAR PREFEITURA NÓS

conversar com a pessoa responsável pelo meio ambiente de Maringá, tá?

Agora

CONVERSAR PESSOA RESPONSÁVEL FLORESTA MARINGÁ AGORA

querer que vocês me ajudem pra gente pensar o que perguntar para esse homem

QUERER VOCÊS AJUDAR PENSAR O-QUE PERGUNTAR HOMEM

responsável pelo meio ambiente, tá? Então cada um pode pensar o que vai perguntar

RESPONSÁVEL FLORESTA CADA PODER PENSAR O-QUE PERGUNTAR

idéia de vocês é sobre nossa cidade, cada um pode idéia.

IDÉIA (2 vezes) VOCÊS NÓS CIDADE NÓS NÓS PODER IDÉIA (3 vezes)

O que perguntar para estudar este ano, tá bom? Alguém já idéia?

O-QUE PERGUNTAR ESTUDAR ESTE ANO BOM (3 vezes) VOCÊS AGORA

_____?

IDÉIA

[pausa]

02. V. – EU IR (levanta o braço pedindo a vez e indicando a si com o dedo)
PRECISAR IMPORTANTE HOMEM EXPLICAR ÁRVORE GRUPO PARECER
(...) ACHAR ÁRVORE-PRODUZIR-FRUTO CL:O PRECISAR CUIDAR
ÁRVORE-CAIR-FRUTO CL:O CHOVER NASCER-PLANTA-ÁRVORE CL:A
(mão direita) 5 (mão esquerda)
IMPORTANTE NOVO
PRECISAR CUIDAR ÁGUA PRECISAR
NÃO-PODER DESTRUIR NÃO-PODER
CUIDAR IMPORTANTE BOM AR (2 vezes) BOM SAÚDE

03. P.- VINICIUS (3 vezes) RUA (2 vezes) TAMBÉM IGUAL

VOCÊ EXPLICAR RUA COMO _____?

04. V. – NÃO (nega com a cabeça)
 TERRA (de plantar) LUGAR TRATOR FLORESTA (sinaliza floresta, mas no contexto significa a disposição das árvores na rua, árvores têm como referente rua) RUA CERTO
 PRECISAR L-I-X-O [pausa]
 IMPORTANTE LUGAR QUADRADO TERRA NÃO-PODER L-I-X-O
 PRECISAR CERTO LUGAR JOGAR-DENTRO-DA-LATA-DE-LIXO CL:A ... 5
 TAMBÉM FLOR RUA QUADRADO FLOR PLANTAR CUIDAR BOM
 ÁRVORE PARECER FLOR IMPORTANTE
 CUIDAR BOM
05. W. – PREFEITURA CUIDAR (2 vezes) FLOR ÁGUA-CAMINHO (rio)
 CHOVER (2 vezes) ACABAR ÁRVORE CERCAR-A-ÁRVORE CL: 5 FOLHA
 ÁRVORE (...)
 [pausa]
06. F. – PORQUE ÁRVORE (repete 4 vezes, indicando pluralização)
 IMPORTANTE CUIDAR (2 vezes) PESSOA CERTA CUIDAR
 NÃO-PODER DESTRUIR PREFEITURA FALAR PRECISAR CUIDAR (4
 vezes) ÁRVORE CUIDAR (3 vezes) NÃO-PODER DESTRUIR FLOR (3
 vezes) PRECISAR VIVER (3 vezes) PRECISAR PLANTAR IMPORTANTE
 VÁRIAS ÁRVORES PREFEITURA FALAR IMPORTANTE CUIDAR PESSOA
 ÁRVORES FLOR (4 vezes) NÃO-PODER DESTRUIR NÃO-PODER
 ÁRVORE NÃO-PODER PEGAR MAÇÃ (3 vezes) PRECISAR COMER-MAÇÃ
 (2 vezes) PEGAR PRECISAR DUAS ÁRVORES VIVER FLOR
 [pausa]
07. P. – VOCÊS JÁ FALAR ÁRVORE ALTA SEMENTE-CAIR-TERRA GERMINAR
 ÁRVORE-CRESCER CL:B JÁ ESPERAR EXPLICAR L-I-X-O PROIBIR
 JOGAR-LIXO RUA EXPLICAR HOMEM TRABALHAR CUIDAR ÁRVORE
 (significando natureza)
 _____?
 O-QUE MAIS W.
- 09.W. – PRECISAR ÁRVORE (3 vezes) LUGAR CL:B SEMENTE JOGAR-NA-
 TERRA SEMENTE-JOGAR-NA-TERRA CL:O
 PLANTAR ÁRVORE-CRESCER CL:B
 ÁRVORE MAGRA CÔCO ÁRVORE ALTA CL:B BANANA ÁRVORE
 ACABAR
- 09.M. – EXEMPLO PESSOA (...) COMER (2 vezes) PLANTAR RECIPIENTE-
 COM-TERRA CL:C SEMENTE SEMEAR CL:C (gesto de semear três vezes,
 indicando pluralização) DIA ÁGUA COLOCAR-ÁGUA TODO DIA DEMORAR

(...) ÁGUA COLOCAR-ÁGUA CL:O TODO DIA COLOCAR-ÁGUA CL:O TER PLANTA (...) PLANTA

10. P. – CERTO IDÉIA
[pausa]

11. V. – IR EXEMPLO LAGO IMPORTANTE CHOVER PESSOA ÁRVORES CHOVER FORTE BOM PESSOA ÁRVORE ALTA CAIR-SEMENTE-NO-CHÃO PESSOA ANIMAL PEGAR COMER IMPORTANTE NÃO-PODER (...) DOCE VÁRIOS PESSOA VIVER (...) IR NOVO CUIDAR MELHOR TER ÁGUA LUGAR LAGO (...) IMPORTANTE BOM AR CUIDAR BOM VERDE CORTAR-ÁRVORE NÃO-PODER NÃO-CONSEGUIR LIMPAR NÃO-PODER MAL AR RUIM IMPORTANTE BOM ÁRVORE CUIDAR ANIMAL AR BOM

12. P. – (aponta para o aluno M.)

10.M. – (levanta a mão) EXEMPLO TRABALHAR PLANTA VÁRIAS TER PESSOA VER ÁRVORE (...) PESSOA ÁRVORE FEIO NÃO-PODER TRONCO EXEMPLO (...) VÁRIAS CASA NÃO-PODER (...) EXEMPLO CASA VÁRIAS TER (...) PESSOA (...) ACABAR ÁGUA (2 vezes) SÓ

_____?
11.P. – JÁ K. FALAR (nega com a cabeça) IDÉIA VOCÊS IDÉIA JÁ (...) IDÉIA VOCÊS GRUPO PENSAR PARGUNTAR SEXTA-FEIRA VOCES TODOS FALAR MATA (natureza) CUIDAR PRECISAR PLANTAR ÁRVORE VÁRIAS ÁRVORE PRIMEIRA IDÉIA ÁRVORE CUIDAR PRECISAR ÁRVORE (várias árvores)

O-QUE CUIDADOS NATUREZA

J. FALAR D. TAMBÉM FALAR L-I-X-O

IMPORTANTE CUIDAR L-I-X-O VOCÊ V. FALAR

CAMINHO LAGO CHUVA RIOS LAGOS CHUVAS ANIMAIS TER MARINGÁ

ANIMAIS FALAR SEMENTE-CAIR-NA-TERRA PLANTAR

SEMENTES-GERMINAR CERTO VIDA (3 vezes) NORMAL PLANTA

CICLO DA VIDA

[pausa]

FITA 1 - APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA PARA A 4ª SÉRIE

02.03.01 – O grupo das 3as. séries visitaram a turma da 4ª série e contaram como foi a entrevista e quais as perguntas que fizeram. Apresentaram o resultado da entrevista realizada com o responsável pela Secretaria do meio Ambiente, na Prefeitura de Maringá.

01. V. – BOA-TARDE VOCÊS
EU GRUPO 3ª SÉRIE A 3ª SÉRIE B VISITAR LÁ PREFEITURA DOIS
SEGUNDA-FEIRA FEVEREIRO COMO PERGUNTAR (2 vezes) MEIO
AMBIENTE
02. W. – ÁRVORE VÁRIAS FLOR RIO PRÉDIO CASA SÓ
03. M. – (...) COMEÇAR (2 vezes) TRABALHAR PESSOA VELHO CUIDAR
FLOR
[pausa]
04. F. – NOME RIO (sinaliza somente caminho) -É- P-I-R-A-P-Ó (emprega
datilologia para referir-se ao rio do município de Maringá) PRECISAR CUIDAR
(2 vezes) SUJO JOGAR-LIXO PESSOA JOGAR-LIXO PROIBIDO PRECISAR
PREFEITURA FALAR SANEPAR CUIDAR LIMPAR SAÚDE BEBER-UM-
COPO-D'ÁGUA ÁGUA
[pausa]
05. K. – SALÁRIO REDUZIR-SALÁRIO 3-0-0-0 SALÁRIO
AUMENTAR SALÁRIO 1-6-0-0
06. S. – ERRAR MAIS-OU-MENOS 3-0-0 PESSOA CUIDAR ÁRVORE MARINGÁ
[pausa]
07. V. – PESSOA LUGAR L-I-X-O CERTO VARRER O-K
NÃO PODER L-I-X-O SUJAR (...) ÀS-VEZES SEPARAR
FÁBRICA GUARDAR TERRA ASSENTAR-A-TERRA TERRA OK

Fita 1 - LEITURA DE ESTÓRIA – TROVÃO, O CAVALO REBELDE

05.03.01 - A professora pediu para que os alunos lessem a estória e comparassem a escrita do livro com a leitura que haviam feito anteriormente das ilustrações.

01. P. – ESTÓRIA HOJE VOCÊS (apresenta o livro para o grupo) VER-
ILUSTRAÇÃO ESTE (aponta o livro) PERCEBER ESTÓRIA DESENHO
LEMBRAR VOCÊS IDÉIA (3 vezes) DESENHAR AGORA VOCÊS LER (
passa o dedo indicador no texto) IDÉIA ESCREVER (2 vezes) BOM (3
vezes) AGORA CADA-UM LER (apontar no livro) PRIMEIRO LER ACABAR
PERCEBER IGUAL IDÉIA BOM(3 vezes) VOCÊ ACABAR SEGUNDO LER (
folheia o livro para a página seguinte) EXEMPLO SEGUNDO LER DEPOIS
BOM COMPARAR VÍDEO (aponta para o vídeo) BOM (2 vezes) COMEÇAR
DOIS
[pausa]

(F. e V. juntos sinalizam a leitura)

02. F. – IR SEU BURRO ANDAR
CAIR DENTRO AQUI NÃO GRITAR JÁ
03. V. – CHORAR TRABALHAR BURRO CAIR DENTRO NÃO GRITAR
[pausa]
- 04.F. – ESTÓRIA ANDAR (duas pessoas andam em sentido contrário) ENTRAR
QUANTOS CONVERSAR CHEGAR ANDAR BARULHO CHUVA BARULHO
CASA
[pausa]
- 05.P. – ?
QUAL IDÉIA ONTEM VOCÊS (os alunos levantam a mão indicando que
querem falar) CADA SENTAR IDÉIA (direciona para V. falar)
06. V. – CAVALO BRAVO (chicotada)TRABALHAR (2 vezes) CAVALO
BRAVO TRABALHAR SÍTIO PLANTAR (repete 4 vezes, indicando a
repetição desta ação várias vezes))

FITA 2 – NARRATIVA DE FATOS VIVENCIADOS - CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

05.03.01 - Conversação sobre a entrevista realizada na Secretaria do Meio Ambiente. Interação em língua de sinais entre a instrutora Valéria, a monitora Viviane e os alunos da 3ª série.

01. INSTR. – VOCÊS LEMBRAR VOCES IR PREFEITURA
JÁ EXPLICAR FOTO VÁRIAS ATENÇÃO VER
TENTAR ACALMAR DESCULPAR EU EXPLICAR
02. W. – NÃO-TER
03. V. – NÃO-TER VÍDEO
04. INSTR. – VÍDEO MOSTRAR PORQUE MARINGÁ JÁ FILMAR PROBLEMAS
ACONTECER CUIDAR TUDO MARINGÁ ÁRVORES BOM PORQUE HÁ-
MUITO-TEMPO-ATRÁS (...) NOVA ÁRVORE MUITO (floresta fechada) (...)
FUTURO PRECISAR PORQUE CIDADE DESENVOLVER CADA PESSOA
PORQUE DESENVOLVER-CIDADE CONSTRUIR CORTAR-DERRUBAR-
ÁRVORE CIDADE-DESENVOLVER ÁRVORE SOL (faz expressão de que é
desagradável) FALTAR SOL-NO-ROSTO CALOR CASA QUENTE PRECISAR
NOVAMENTE PROCURAR PEQUENA PLANTAR AGUAR (gesto de molhar a
planta com a mangueira) CUIDAR PLANTA ÁRVORE-CRESCER CASA SOL
SOL-NO-ROSTO NÃO-TER CALOR NÃO-TER CUIDAR PLANTA PRECISAR
TAMBÉM CIDADE DESENVOLVER MARINGÁ CIDADE-DESENVOLVER JÁ

CIDADE (gesto de expandir) VER ÁRVORE MUITO CUIDAR MUITO MAIS FLOR (...)

05.W. – TER CHAPÉU (...)

06.S. – TRABALHAR LÁ VENDER ARMÁRIO DOR-NAS-COSTAS

07.INSTR.- TRABALHAR LÁ PLANTAR PORQUE CAVAR PLANTAR SOL-BATER-NO-CORPO PLANTAR-ÁRVORE ÁGUA ÁGUAR-COM-MANGUEIRA ÁRVORE-CRESCER FUTURO ÁRVORE-ADULTA SOL SENTAR-EMBAIXO-DA-ÁRVORE SOL ÁRVORE SOMBRA QUENTE NÃO-TEM ÁRVORE SOMBRA CALOR GOSTOSO PODER ÁRVORE BALANÇAR (faz com as duas mãos) SENTAR GOSTOSO
[pausa]

08.V. – EU (2 vezes) TER AVÓ AVÔ ÁRVORE-FLORESTA TER AVÓ ANTA BOI VÁRIOS
[pausa]

09.V. – EXEMPLO PESSOA CANSADA ANDAR NÃO-PODER CANSADA ANDAR PESSOA SUJAR PROBLEMA BEBER-ÁGUA PROBLEMA SUJAR RIO (sinaliza água-caminho) PROBLEMA BEBER-ÁGUA-RIO DOR-DE-BARRIGA
[pausa]

10.S. – CARRO ANO-PASSADO CARRO HOMEM BOMBOM JOGAR NÃO-FALAR-NADA COMER RUA JOGAR-NA-RUA CHEIO (aponta para o chão, entupir o bueiro) CHEIO (faz sinal com a bochecha para significar que está muito cheio)

FITA 2 - ESCRITA NO COMPUTADOR

12.03.01 - Atividade na sala de informática com a professora responsável e a professora da turma . A professora da turma apresenta várias figuras com cenas sobre o meio ambiente e pede a cada aluno que escolha uma foto para nomear, por meio da escrita, todos os elementos que fizessem parte dos cenários vistos. Sentam-se em duplas para fazer o levantamento dos itens lexicais encontrados nas figuras e, posteriormente, montar um painel sobre o meio ambiente na parede da sala de aula com as cenas e respectiva nomeação dos itens encontrados.

01. P. – UM (chama a atenção de F.)

02. V. – MONTANHA

03. P. – MONTANHA UM –S-

04. V. – MONTANHA –M-
05. F. – M- A-
06. V. - EU VOCÊ (F. digita algumas letras)
07. V. – DECORAR CERTO
08. P. – (gesto o que mais)
09. V. – LAGO (V. olha na figura)
10. F. – MELHOR –L-
11. V. - L-
12. F. - L-A-G-O
13. V. – L-A-G-O DECORAR CERTO
14. F. (aponta algo na figura)
15. V. – ÁRVORE SINAL ÁRVORE
16. F. – ÁRVORE COCO –C- MELHOR
[pausa]
17. M. – (aponta na figura)
18. P. – (professora de informática)PALAVRA ÁRVORE FALTAR ACENTO -A-
19. M. – WALTER
20. W. – (olha para o monitor) CERTO
21. M. – ESQUECER ÁRVORE
22. P.I. – (aponta o monitor)
23. M. – SABER ELE (aponta para W.)
[pausa]
24. S. – B-L-
25. P. - ?
QUAL(2 vezes)
26. S.- BALEIA B-A-H-O-

27. P. – NOVAMENTE B-A-L-E- (S. e K. fazem datilologia juntas)

28. S. e K. – B-A-L-E-

29. K. – NEGATIVO

30. S. – ESQUECER -H-

31. P. - I-

32. S. -L-

33. P. – I-A- O-QUE^{_____?} (aponta na figura)]

34. S. – O-

35. P. – SIM (afirma com a cabeça)

FITA 2 – AULA DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

12.03.01 - A instrutora de Língua de Sinais Brasileira e a monitora distribuem figuras para cada aluno sinalizar o que vêem usando classificadores.

01. W. – GOLFINHO-NADANDO MAR SÓ

02. V. – OK HOMEM (gesto de implorar, com as mãos juntas faz movimentos para frente e para trás, fazendo uma fisionomia de sofrimento) PEDIR EU IR MÃE PEDIR (repete a frase novamente) MÃE PEDIR PODER (coloca-se no lugar dos referentes, isto é, no espaço das pessoas presentes no discurso) IR BRINCAR NADAR BRINCAR MÃE SIM (confirma com a cabeça) (...)
PEGAR-BALDE COLOCAR-AREIA DESENFOMAR-AREIA DOIS MENINO
BRINCAR ACABAR PESSOA-ANDAR EMBORA DESTRUIR VIR (com a mão na cabeça)

[pausa]

03. F. – HOMEM DOIS PASSEAR VER TER PRAIA NÃO-CONSEGUIR CASA PEGAR-MALA FAZER-MALA ANDAR-COM-MALA COLOCAR-MALA ABRIR-MALA ARMÁRIO CASA ARMÁRIO FAZER MÃE HOMEM SENTAR DEITAR FAZER PINTAR AREIA VÁRIOS HOMEM QUANTOS HOMEM CRIANÇA DOIS (gesto de estender toalha no chão) ACALMAR (...) MÃE QUEBRAR FIM

04. M. – CASA (várias casas uma ao lado da outra) GRANDE CASA NOVA PLANTAR (4 vezes) COLORIDO FLOR VÁRIAS (...) GRAMA TUDO PINTAR

LINDO TUDO PINTAR CASA AMARELO ROSA AMARELO MARROM LIMPO NOVO OK

05. K. – FLOR BONITO PORQUE BORBOLETA AR GOSTAR FLOR MUITO(3 vezes) OK
06. S. – CAPINAR HOMEM VIR HOMEM CANSAR (3 vezes) (faz a fisionomia de cansada) DEPOIS ÁGUA TUDO CANSAR (3 vezes) CAPINAR CANSAR SOL-NO-ROSTO OK

FITA 2 – MONTAGEM DO PAINEL

13.03.01 - A professora questiona os alunos sobre os elementos que fazem parte do meio ambiente e quais são os cuidados necessários para a sua preservação. Depois sorteia o nome do aluno para ir escrever o título do painel. Cabe à k. a redação do título, que escreve com pincel atômico no papel pardo pendurado na parede do fundo da sala. Em seguida colam as figuras e as palavras digitadas que foram levantadas na aula anterior, na sala de informática.

01. P. – (aponta para o título) CERTO PALAVRA
02. M. – (levanta e vai até o painel e aponta o título)
03. P. – CERTO (2 vezes)
04. V. – (reclama que o título escrito por K. está torto) LETRA (indica tamanho-letrinha)
05. P. - JEITO DELA CERTO (aponta no texto) SÓ FLORESTA LIMPAR BONITO SÓ TAMBÉM
[pausa]
06. F. – DESTRUIR DÓ
07. P. – DESTRUIR 0-QUE JÚLIO EXPLICAR LEMBRAR 0-QUE
08. V. – EU (levanta a mão)
09. W. – (levanta a mão) ÁRVORE 0-QUE A-N-E-I-O
10. V. – PORQUE PROBLEMA (levanta a mão para chamar atenção, acena) TAMBÉM PROBLEMA (4 vezes) LARVA (micróbio) RESFRIADO

11. P. – (estende a mão para chamar atenção para ela) VISITAR PREFEITURA
JÚLIO EXPLICAR (aponta para o painel)
_____?
12. S. - COMO PESSOA CUIDAR MARINGÁ (levanta a mão e levanta-se)
_____!
13. P. - CONHECER
_____?
14. S. – QUANTO MAIS-OU-MENOS MUITAS PESSOA CUIDAR ÁRVORE
MARINGÁ
15. P. – MARINGÁ (afirma com a cabeça) JÚLIO EXPLICAR (aponta no título do
painel) TUDO TER LUGAR PESSOA VIVER LEMBRAR TUDO
16. S. – PESSOA POBRE (2 vezes)
17. P. – TAMBÉM LEMBRAR EXPLICAR TUDO TER EXEMPLO NÓS QUAL _____?
NÓS VIVER QUAL NOME CIDADE SUA (aponta para cada aluno) NOME
CIDADE (F., M. e W. levantam a mão ; W. levanta-se e
soletra)
18. W. – C-D-E-
19. P. – NÃO (nega com a cabeça) _____? _____?
_____?
20. V. – MARINGÁ
21. F. – M-A-R-I-N-G-Á- C-I-D-A-D-E-
22. P. – _____t _____?
MARINGÁ O-QUE TER MARINGÁ (2 vezes) O-QUE MARINGÁ
23. W. – ÁRVORE VÁRIOS ÁRVORE VÁRIOS PESSOA
_____?
24. P. – VÁRIOS O-QUE VÁRIOS
25. M. – CUIDAR
26. V. – ÁRVORE CUIDAR
27. P. - ÁRVORE
28. S. – DESTRUIR
_____?
29. P. – O-QUE. (P. olha para S. e reproduz) DESTRUIR
30. F. – FLOR

31. P. – FLOR _____?
32. W. – (gesto significando nascente de rio)
33. P. – (nascente de rio) CAMINHO O-QUE _____?
34. K. – RIO SUJO
35. P. – TERRA (solo) _____! _____? JUNTAR (aponta no painel)
36. F. – POSITIVO
37. W. – SEPARAR
38. P. – _____? _____? JUNTAR SEPARAR _____af
39. F. – JUNTAR (afirma) (P. cumprimenta F. batendo nas mãos)
40. W. – PRECISAR NÃO-PODER
41. P. – M-E-I-O A-M-B-I-E-N-T-E (aponta no painel) TUDO JUNTO
42. W. – ÁRVORE MORTA ÁRVORE-CAIR
43. P. – (aponta para W.) TAMBÉM ÁRVORE-MORTA TAMBÉM TUDO
44. W. – ÁRVORE-CORTAR (2 vezes)
45. P.- TUDO TER LUGAR PESSOA VIVER TUDO JUNTAR
46. V. – ÁRVORE-MORTA _____?
47. P.- O-QUE (aponta para o painel, toca no M.) _____? _____?
 ATENÇÃO O-QUE FIGURA (4 vezes) O-QUE ÁRVORE SÓ BONITA SÓ FLORESTA /nega com a cabeça/ TAMBÉM DESTRUIÇÃO TAMBÉM MAU-CHEIRO
 SUJEIRA TAMBÉM ONTEM VOCÊS COMPUTADOR FAZER O-QUE _____?
 ACONTECER (K. levanta-se)
48. K. – ÁRVORE DESTRUIR BONITO LIVRE CUIDAR _____?
49. P.- ONTEM COMPUTADOR O-QUE VOCÊS TRABALHAR (3 vezes) O-QUE FESTA

50. V. – FAZER

51. S. – ÁRVORE (chama a atenção batendo na mão da professora e aponta para a caixa que está sobre a carteira)

52. P. – VOCÊ NOME (3 vezes) PAPEL TUDO FOTO VOCÊ ESCREVER AGORA SECRETARIA LÁ COPIAR CERTO

53. S. – E-T-C

54. P. – (afirma com a cabeça)

55. F. – GRUPO

56. P. – AGORA CADA (direcionando para cada aluno) PEGAR FOTO (2 vezes) ÁRVORE (da natureza) TAMBÉM DE DESTRUIÇÃO PODER DIFERENTE (2 vezes)
(M. levanta-se) ESPERAR ESCOLHER NÓS FIGURA (localiza no painel)
PRECISAR SEPARAR DEPOIS CADA (direciona a cada aluno)

57. M. – EU ELE ELE (aponta para F. e V.)

58. P. – DEPOIS NOME (2 vezes)

(S. levanta-se)

59. S. – EU

60. P. – BOM PODER IR

FITA 7 - HISTÓRIA DE VIDA

12.06.01 - A professora retoma a produção de texto feita na aula anterior, cujo título era “Eu era assim”. Depois de uma conversa e troca de idéias entre todos, cada aluno começa a produzir um texto com o título “Como sou”, após colar sua foto na folha oferecida pela professora.

01. P. - O-QUE _____?

02. W. – FOFO

03. P. –NÃO VOCÊ GOSTAR FAZER O-QUE _____? IDÉIA COMO _____?

04. F. – (chama P. até o quadro e mostra a palavra no quadro que está escrevendo e a letra onde têm dúvida) -T-

05. F. – **FUTEBOL** IDÉIA BOM
06. K. – (chama a professora) BICICLETA
07. P. – IDÉIA SUA
08. K. - EU BICICLETA -B-I-R-
09. P. – (nega com a cabeça)
10. K. – -C-
11. P. – (afirma com a cabeça)
12. K. – B - I - C - I - C - L - E - T - A –
13. P. – (afirma que sim, batendo com as mãos na carteira, K. a leva até o quadro)
14. F. – NADAR
(vai ao quadro e escreve) **PISINA**
(aponta para a palavra para mostrar à professora; ela a corrige pelo alfabeto digital; ela apaga e escreve) **PISCINA**
15. K. – **BICICLETA** (aponta a palavra para a professora)

(M. se aproxima e apaga a letra **C** e corrige)
16. M. – **BICICLETA**
17. K. – **GOSTA** (escreve no quadro) _____? **HOMEM** -O- (preocupa-se em saber se deve empregar a desinência indicativa do gênero masculino)
18. M. – **GOSTO** GOSTAR (escreve no quadro e sinaliza, apontando para “gosto” e depois para “gosta”) **MULHER** **HOMEM** (aponta para “**GOSTO**”) **MULHER** (aponta para “**GOSTA**”)
(Confunde a desinência verbal pessoal-temporal (3^a pessoa do singular do presente do indicativo) “gost –a” e “gost –o” (1^a pessoa do singular do pres. do indicativo) com os morfemas –o e –a, geralmente, indicativos de gênero dos nomes. Por saber que as desinências –o e –a em Português, geralmente, são morfemas indicativos do gênero dos nomes, emprega o mesmo para o verbo “gostar”, provavelmente, confundindo com a flexão verbal da 1^a p.sing. do presente do indicativo “eu gosto” e a 3^a p. sing. do mesmo tempo e modo “ela gosta”. Formula uma hipótese que se mostrou inadequada neste contexto, cometendo um erro de hipercorreção, mas demonstra também que está em curso seu processo de apropriação de gênero da Língua Portuguesa. Utiliza-se da analogia com o sinal “homem” / “mulher” empregado na Língua de Sinais Brasileira para tirar dúvida quanto ao gênero, quando o contexto

necessita, demonstrando o uso da mediação desta língua na apropriação da gramática da L2.)

[pausa]

(W. chama a professora)

19. W. – NOME VÁRIOS

_____?

20. P. - O-QUE AQUI (aponta no texto)

21. W. – GOSTAR / gesto de brincar de carrinho/ BRINCAR

22. P. – AQUI NOME /brincar de carrinho/

23. W. – NÃO-CONHECER -C-

24. P. – LEMBRAR CERTO

[pausa]

25. S. – SOZINHO

26. P. – COMO S-O-Z-I-N-H-O-

27. S. – S- O- Z- I- N- H –O-

(repete a digitação da professora e depois escreve no quadro em letra caixa alta) **SOZINHO**

(apaga e escreve em letra cursiva) **sozinho**

(apaga também **BICICLETA** que está escrito em caixa alta no quadro para escrever em letra cursiva) **bicicleta**

(F. fala com S. em sinais)

_____?

28. F. – (...) COMO HOMEM MULHER HOMEM MULHER

(aponta para a palavra “**bicicleta**” perguntando qual o gênero desta palavra)

29. S. – NÃO (balança os ombros)

F.- PODER TAMBÉM **A** (refere-se ao turno de fala 27, sobre a palavra **SOZINHO**, escreve abaixo **so**, em seguida apaga a letra “o” e escreve “**só**” no lugar.

[pausa]

30. K. – BICICLETA CAIR NÃO (...) CRIANÇA (...)

31. P. – AGORA VOCÊ FICAR (3 vezes) SÓ CASA FAZ O-QUE _____?

32. K. – VIR _____?

33. P. – V-I-R- (a professora faz a datilografia da palavra solicitada por K.)

ANEXO E

- Quadros esquemáticos sobre as características individuais dos sujeitos e sua produção textual

QUADROS ESQUEMÁTICOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS E SUA PRODUÇÃO TEXTUAL

QUADRO 17: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO FEL1 E PRODUÇÃO TEXTUAL

RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS E PRODUÇÃO TEXTUAL			
Nome	Tipo de Surdez	Desemp. LÍng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>FEL 1</p> <p>Aluno de 3ª série em 2001, estava com 9 anos e 5 meses no início da pesquisa, apresenta surdez pré-lingüística, causada pela rubéola materna no 2º mês de gestação. Com seis meses foi detectada a sua surdez. Matriculado na instituição em 14/03/93, com um (1) ano e seis(6) meses de idade. É bastante comunicativo e solidário com os colegas, utiliza sinais; quase não emite sons e não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes no contexto escolar.</p>	<p>Surdez Pré-lingüística</p>	<p>É mais displicente, mas domina a LS. Estabelece o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção do olhar para marcar a concordância verbal e as relações gramaticais. Apresenta as expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. (Quadros, maio, 2001)</p>	<p>Nome: FEL1</p> <p>Bilhete para mamãe</p> <p>MARINGA, 7 DE MAIO DE 2001 (1) QUERIDA MAMÃE (2)</p> <p>MAMÃE, EU VONTADE COMPRAR PRESENTE (3) VARIAS ROUPAS, SAPATOS, CALCAS PARA TE DÁR (4) JUNTO COM O BRUNO. FELIZ DIA DAS MÃES. (5) OBRIGADO CARINHO MIM. (6) Beijos seu filho fel. (7)</p> <p>Número de frases usadas: 7 Estrutura das frases próxima a L2: 7 Número de construções que poderiam ser consideradas SVO: 2 (3)(4)</p> <p>Número de palavras usadas : 35 Número de palavras de conteúdo: 29 Substantivos: 19 verbos: 2 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 6 Artigo:1 preposição: 5</p> <p>Aviso</p> <p>para Família (1) Dia 22 quinta-feira nós (2) vamos visitar lugar que tem plantas pequenas viveiro (3) da prefeitura. (4) Importante vir com uniforme (5) e também é pra trazer lanche (6) pode coca-cola, bolacha, pão, etc (7) trazer 1,00 pra pagar a circular (8) (9) ou carteirinha de ônibus. (10) Não precisa trazer (11) mochila.</p> <p>Número de frases usadas: 11 Estrutura das frases próxima a L2: 11 Número de frases com estrutura SVO: 3 (2) (3) (11) Número de frases divergentes da ordem SVO: 8 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (2)</p>

FEL	<p>Número de palavras usadas : 44 Número de palavras de conteúdo: 35 Substantivos: 16 verbos: 10 modificadores: 9 Número de palavras funcionais: 9 Artigos: 1 preposições: 5 conjunções: 3 Características da L2: emprega corretamente as preposições (para, e, de, com).</p> <p>Descrição de gravura (16/03/01)</p> <p>Lá homem trabalhar cuidas (1) (2) pintinhos. Os pintinhos crescer (3) galinhas matar para vender (4) (5) carnes. Eu gosto carne comer (6) (7) galinhas é limpos. Eu não quer. (8) (9) porco é sujo (10)</p> <p>Número de frases usadas: 10 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de frases com estrutura SVO: 5 (1) (2)(3) (7) (9) Número de frases com estrutura SVP (sujeito, verbo de ligação, predicativo): 2 (8) (10)</p> <p>Número de palavras usadas : 26 Número de palavras de conteúdo: 24 Substantivos: 8 verbos: 10 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 2 Artigo: 1 preposição: 1</p> <p>Descrição de figura sobre meio ambiente (marco/01)</p> <p>A mulher nadar cachoeira. (1) A cachoeira limpo bonito (2) Pode bebe água. (3)</p> <p>Número de frases usadas: 3 Número de frases telegráficas: 3 Número de frases com estrutura SVP (sujeito, verbo de ligação, predicativo): 1 (2) Número de frases com estrutura SVO: 1 (1)</p> <p>Número de palavras usadas : 11 Número de palavras de conteúdo: 9 Substantivos: 4 verbos: 3 modificadores: 2 Número de palavras funcionais: 2 Artigos: 2</p> <p>Produção textual à vista da figura</p> <p>A NATUREUZAS DESTRUIÇÃO (1) O HOMEM MATAR DE ARVORÉS. (2) OS ANIMAIS: PASSÁROS, COELHO, TATU, ETC. (3)</p>
-----	--

FEL	<p>OS DOIS PASSÁROS CAIR VENTO (4) MORREU. O HOMEM JOGAR FOGO SOLO. (5) (6) AMO NATUREZA DESTRUIÇÃO (7) (8)</p> <p>Número de frases usadas: 8 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 4 (1) (3) (8) Número de frases com estrutura SVO: 4 (2) (6)(7) (4) Número de frases divergentes da ordem SVO: 4 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (1) (3)</p> <p>Número de palavras usadas : 27 Número de palavras de conteúdo: 21 Substantivos: 15 verbos: 5 modificador: 1 Número de palavras funcionais: 6 Artigos: 5 preposição: 1</p> <p>Produção a partir de um título dado:</p> <p>o índios os índios fazer várias ornamentos. (1) os índios fazer palha de casa. (2) o índios gosto frutos, come peixe, raízes.(3) (4) Eles vivem florestas livre. (5) Eles cuidado florestas. (6) hoje índios pobre preciso pessoas dár roupas (7) (8) velhas. Pessoas também dár comidas pobre. (9)</p> <p>Número de frases usadas: 9 Número de frases na ordem SVO: 7 (1) (3) (4) (5) (6) (8) (9) Número de frases na ordem SVP: (elipse do verbo de ligação): 2 (5) (7)</p> <p>Número de palavras usadas : 40 Número de palavras de conteúdo: 35 Substantivos: 18 verbos: 9 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 5 Artigo: 4 conjunção: 1</p> <p>Produção textual a partir do título: “Como sou”</p> <p>hoje ano 2001 (1)</p> <p>Eu já estudar aprender. Eu saber (2) (3) (4) palavras. Eu brincar várias futebol, (5) piscina, bicicleta, eu sabe fazer (6) cozinha arroz, feijão, ovo Eu gosto come várias. (7) Eu respeito Mãe e pai pediu (8) (9) você fel foi sozinho comprar pão. (10) (11)</p> <p>Número de frases usadas: 11 Número de frases com estrutura SVO: 9 (2) (3)(4) (5) (6)(7) (8) (10) (11) Número de frases divergentes da ordem SVO: 2</p>
-----	--

FEL	<p>Número de palavras usadas : 39 Número de palavras de conteúdo: 38 Substantivos: 15 verbos: 11 modificadores: 12 Número de palavras funcionais: 1 Conjunção: 1</p> <p>Reconto com base em texto lido :</p> <p>Os mamacos (1) Dois mamacos filhote mulher uma homem mamaco grande juntou brincar, (2) procura cipó come banana. (3) (4) o macaco viu onça macaco medo (5) (6) fugiu pular árvore onça não (7) (8) consegue pular árvore onça embora. (9) (10) Macacos dois brincar. (11)</p> <p>Número de frases usadas: 11 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 6 Número de frases com estrutura SVO: 3 (4) (5) (8) Número de frases divergentes da ordem SVO: 8 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico- comentário: 2 (2) (11)</p> <p>Número de palavras usadas : 35 Número de palavras de conteúdo: 32 Substantivos: 17 verbos: 9 modificadores: 6 Número de palavras funcionais: 3 Artigo: 3</p> <p>Reconto de um filme: “O Dinossauro”</p> <p>Os Dinossauros nasce ovos. tem (1) Os dinossauros viu carnotauro (...) (2) os dois carnotauro mau vontade comer dinossauros. (3) os dinossauros medo foge. (4) o dinossauro viu um ovo pegou foi embora pula (5) (6) (7) árvore dois dinossauro joga ovo fundo fica ninho (8) (9) (10) de folhas. Macacos assustados (...) (11) dinossauro já crese foi bricar o macaquinhos. (12) (13) o Aladar chama macacos costas (...) leva árvore (14) (15) amor espera namorada demora viu chuva pedra (16) (17) (18) fogo no mar explosão. Aladar chama macaquinhos costas (19) rápido foge pula fundo mar. (20) (21)</p> <p>Número de frases usadas: 21 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: Número de frases com estrutura SVO: 7 (2) (5) (9) (14) (19) (6) (7) Número de frases divergentes da ordem SVO: 13</p> <p>Número de palavras usadas : 73 Número de palavras de conteúdo: 63 Substantivos: 33 verbos: 21 modificadores: 9 Número de palavras funcionais: 10 Artigo: 8 preposição: 2</p>
-----	---

	Produção textual sobre o que não gostou no filme “O Dinossauro”	
FEL	Eu não gostou	(1)
	filme dinossauros	
	várias mal	
	eu não gostou	(2)
	carnotauro gosto	
	come mata dinossauros	(3) (4)
	bom. Eu não gostou	(5)
	explosão fogo	
	destrói natureza.	(6)
	os dinossauros comer	(7)
	fome, sede água sumiu.	(8)
	Eu triste porque chefe trom	(9)
não gostou ajudar dinossauros bom.	(10)	
Eu não gostou Dinossauro	(11)	
avestruz rouba ovos.	(12)	
	Número de frases usadas: 12	
	Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1:	
	Número de frases com estrutura SVO: 5 (1) (5) (6) (11) (12)	
	Número de frases divergentes da ordem SVO: 7	
	Número de palavras usadas : 45	
	Número de palavras de conteúdo: 43	
	Substantivos: 18 verbos: 11 modificadores: 14	
	Número de palavras funcionais: 2	
	Conjunção : 1 preposição: 1	
	Reconto da narrativa	
	A TARTARUGA MORREU	(1)
	A TARTARUGA MUITO DONTE FRACA COMECA	(2)
	MORREU.	(3)
	O MENINO ANDAR VIU TARTARUGA CAIR DA	(4) (5) (6)
	TERRA PERTO CASA.	
	O MENINO FALOU ACHA TARTARUGA É	(7) (8)
	MORREU OU DORME.	(9) (10)
	A MAMÃE ANDAR OLHAR QUE FAZER?	(11) (12) (13)
	A MAMÃE PEGAR PAU MEXEU COM	(14) (15)
	TARTARUGA. A MAMAE FALOU É TARTARUGA MORREU.	(16) (17)
	O MENINO MUITO CHORAR.	(18)
	A MAMÃE FALOU PARE VOCÊ SE CHORAR	(19) (20) (21)
	PAI MATAR VOCÊ. O MENINO MUITO	(22) (23)
	CHORAR TEMPO. A MAMÃE IDEIA VÊ	(24)
	PROMETE CERTO FOI COMPRAR CARRINHO	(25) (26)
	BOM, BONITO DÁ MENINO FALOU NÃO-QUER DE	(27) (28)
	NOVO CHORAR. A MAMÃE TUDO PRESENTES	(29) (30)
	NÃO CONSEGUIE.	(31)
	O PAPAÍ DORME OUVER RECLAMA	(32) (33) (34)
	GRITA. O PAPAÍ ANDAR CHAMA MAMÃE	(35) (36) (37)
	ASSUTOU PERGUNTAR QUE ACONTECEU?	(38) (39) (40)
	MENINO CHORAR.	(41)

FEL	PAPAI PESNE IDEIA CHAMA O	(42) (43)
	MENINO SOLUCO LEVAR TANQUE	(44)
	O PAPAI CHAMA MENINO COLO EXPLICAR	(45) (46)
	TUDO.	
	O MENINO CHAMA SEU AMIGOS	(47) (48)
	VISITAR CASA.	
	Número de frases usadas: 48	
	Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 15	
	Número de frases com estrutura SVO: 6 (1) (14) (42) (43) (45) (47)	
	Número de frases divergentes da ordem SVO: 42	
	Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (2)	
	Número de palavras usadas : 133	
	Número de palavras de conteúdo: 106	
	Substantivos: 38 verbos: 50 modificadores: 15	
	Número de palavras funcionais: 27	
	Artigos: 18 preposições: 4 conjunção: 5	
	Reconto de história em quadrinhos	
	1a. figura:	
	TICO E TECA DOIS AMIGOS	(1)
	JUNTO LIVRE BRINCAR	(2)
	LUGAR VIVER FLORESTAS	
	2a. figura:	
	TECA FOI ANDA VÊ	(3) (4) (5)
QUE FAZER LÁ. O	(6)	
HOMEM PRESA PEGA LEVA.	(7) (8) (9)	
3a. figura:		
PARA LEVAR LÁ AVIÃO	(10)	
VIAJAR OURTO CIDADE	(11)	
NOME ZOO. (ZOOLOGICO)LÁ FLORESTA		
4a. figura:		
DIFERENTE FLORES-	(12)	
TA POUCO TEM ANIMAL	(13)	
VARIÁS. O TICO VIU	(14)	
AMIGOS VELHO MACACO.		
5a. figura:		
O MACACO PENSA COM	(15)	
SONHO AMIGO ORUTO		
MULHER NOME =TICO	(16)	
6a. figura:		
O TICO VIU UMA	(17)	
AMIGA TECA.		
7a. figura:		
A TECA LIVRE.	(18)	
O TICO AR QUE É	(19)	
CONHECER LEMBRA	(20)	
COM TECA. ENCONTRA	(21)	
FELIZ COM JUNTOS BRINCAR	(22)	
FLORESTA BEM		
PAZ.		
8a. figura:		
E SUA NOVA AMIGO	(23)	
JUNTO BONITA		
CABEÇA.		

FEL	<p>Número de frases usadas: 23 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: Número de frases com estrutura SVO: 2 (14) (17) Número de frases divergentes da ordem SVO: 21 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (1) (2) (16)</p> <p>Número de palavras usadas : 84 Número de palavras de conteúdo: 68 Substantivos: 34 verbos: 19 modificadores: 15 Número de palavras funcionais: 16 Artigo: 7 preposição: 4 conjunção: 5</p> <p>Reconto de história</p> <p style="text-align: center;">Chapeuzinho Vermelho (1)</p> <p style="padding-left: 40px;">A Mamãe falou tchau Chapeuzinho Vermelho. (2)</p> <p>A mamãe falou atenção certo andar. (3) (4)</p> <p style="padding-left: 40px;">A chapeuzinho bom. A Mamãe dá come (5) (6)</p> <p>bolo e leite, cesta andar viu arvoré (7) (8)</p> <p>Muito.</p> <p style="padding-left: 40px;">Lobo viu Menina conversar. (9) (10)</p> <p style="padding-left: 40px;">Lobo pergunta onde casa do vó. (11) (12)</p> <p style="padding-left: 40px;">A Menina falou longe casa do (13)</p> <p>vovó.</p> <p style="padding-left: 40px;">O lobo chegar bater no porta (14) (15)</p> <p>pegar engoliu vovó foi deitar (16) (17) (18)</p> <p>na cama.</p> <p style="padding-left: 40px;">A Chapeuzinho chegou entrou (19) (20)</p> <p style="padding-left: 80px;">(21) (22)</p> <p>olhar pergunta por quê?</p> <p style="padding-left: 40px;">orelha grande. O lobo falou (23)</p> <p style="padding-left: 40px;">bem ouvir. A Menina falou (24) (25)</p> <p style="padding-left: 40px;">pé grande. O lobo falou bem. (26) (27)</p> <p style="padding-left: 40px;">O homem procurar viu ouver (28) (29)</p> <p>que casa vó. (30)</p> <p style="padding-left: 40px;">entrar abre porta viu lobo (31) (32) (33)</p> <p>dormiu. O homem pegar tesoura, (34) (35)</p> <p>contra a barriga pegar vó e (36)</p> <p>a Menina sorte pegar bolo e Leite (37)</p> <p>ganhar famílias comer. (38) (39)</p> <p>Número de frases usadas: 39 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: Número de frases com estrutura SVO:18(2)(3)(6)(9) (11)(12) (13)(14)(15)(16)(17)(18)(19)(20)(24)(25)(26) (35) Número de frases divergentes da ordem SVO: 21 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário:</p> <p>Número de palavras usadas : 109 Número de palavras de conteúdo: 87 Substantivos: 39 verbos: 36 modificadores: 12 Número de palavras funcionais: 22 Artigo: 12 preposição: 5 conjunção: 5</p>
-----	---

QUADRO 18: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO MAY2 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Lín. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
MAY 2			
Aluno de 3ª série em 2001, estava com oito (8) anos e oito (8) meses no início da pesquisa. Apresenta surdez congênita. A etiologia provável da surdez é rubéola materna, na gestação. Foi detectada a surdez com um ano de idade. Freqüente a escola desde 17/05/94, com um (1) ano e dez (10) meses de idade. Não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes, comunicando-se somente através de sinais.	Surdez pré-lingüística	Estabelece o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção dos olhos para evidenciar a concordância verbal e as relações gramaticais. Utiliza expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. MAY é um contador de histórias. (QUADROS, maio,2001)	<p>Nome: MAY 2</p> <p>Bilhete:</p> <p>Maringá 7 de maio de 2001 (1) querida Mamãe (2)</p> <p>A mamãe eu estou com muita saudade de você. (3)</p> <p>Eu tenho vontade que você chegue logo em Maringá. (4)</p> <p>Feliz dia das mães. (5) seu filho May (6)</p> <p>Número de frases usadas: 6 Número de frases com estrutura SVP: 1 (3) Número de frases com estrutura SVO: 1 (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 33 Número de palavras de conteúdo: 26 Substantivos: 11 verbos: 3 modificadores: 12 Número de palavras funcionais: 7 artigo: 1 preposições: 6</p> <p>Aviso:</p> <p>A Mari falou pode mês maio, junho, agosto, setembro, outubro, novembro, dias só sexta-feira futebol, volei, corda, etc. (1) (2)</p> <p>A Mari só hora 4:00 até 5:30 vai futebol. (3) - 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries a ultima sexta-feira. (4)</p> <p>Número de frases usadas: 4 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 2 (3) (4) Número de frases divergentes da ordem SVO: 4 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (2)(3) (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 33 Número de palavras de conteúdo: 29 Substantivos: 19 verbos: 3 modificadores: 7 Número de palavras funcionais: 4 artigos: 3 preposição: 1 (até)</p>

MAY	Aviso:	
	para família	(1)
	Dia 22 mês março ano 2001	(2)
	Quinta-feira nos 3ª. Serie A B	(3)
	ira Ônibus TCC visitar	(4)
	Prefeitura lugar plantas.	
	Importante uniforme.	(5)
	Trazer lanche.	(6)
	Número de frases usadas: 6	
	Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 2 (5) (6)	
	Número de frases com estrutura SVO: 1 (4)	
	Número de frases divergentes da ordem SVO: 5	
	Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (3)	
	Número de palavras usadas : 20	
	Número de palavras de conteúdo: 19	
Substantivos: 13 verbos: 3 modificadores: 3		
Número de palavras funcionais: 1		
Preposição: 1		
Descrição de gravura:		
VILA RURAL	(1)	
As familias tem casas,	(2)	
plantas, cafés, tomates,		
melhor árvores o homem		
trabalho plantas	(3)	
Número de frases usadas: 3		
Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1:		
Número de frases com estrutura SVO: 2 (2)(3)		
Número de palavras usadas : 15		
Número de palavras de conteúdo: 13		
Substantivos: 9 verbos: 2 modificadores: 2		
Número de palavras funcionais: 2		
Artigos: 2		
Produção à vista de gravura:		
(Figura relativa ao tema “meio ambiente”)		
salve a natureza	(1)	
O homem escreve faixas precisa limpa na natureza.	(2) (3)	
proibido corta mata, É cuidar mata.	(4) (5)	
as arvores importante ar limpo.	(6) (7)	

MAY	<p>Número de frases usadas: 7 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 5 (3) (4) (5) (6) (7) Número de frases na ordem SVO: 1 (2) Número de frases divergentes da ordem SVO: 6 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (7)</p> <p>Número de palavras usadas : 22 Número de palavras de conteúdo: 18 Substantivos: 8 verbos: 8 modificadores: 2 Número de palavras funcionais: 4 artigos: 3 preposição: 1</p> <p>Produção a partir de um título dado: (após discussão sobre o tema “índio”)</p> <p style="text-align: center;">O índio</p> <p>O índio faz felexa pega um arco. (1) (2) O inidio foi viu uma onça mata de (3) (4) (5) flexa. A india trabanho faz comer de frutos.(6) (7) O indio e a india dois foi oca e (8) dormir. (9) O índio e a india dois foi passear (10) florestas. O índio foi passear pega um (11) (12) coca, pega um maça, pega um (13) (14) laranja, pega um Banana etc. (15)</p> <p>Número de frases usadas: 15 Número de frases com estrutura SVO: 10 (1)(2)(3)(5)(7) (11)(12)(13)(14)(15) Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (8) (10)</p> <p>Número de palavras usadas : 60 Número de palavras de conteúdo: 40 Substantivos: 21 verbos: 17 modificadores:2 Número de palavras funcionais: 20 artigos: 15 preposições: 2 conjunções 3</p> <p>Produção textual autobiográfica a partir do título: “Como sou”</p> <p>Eu gosto - Eu Bicicleta, futebol, game-Boy (1) joga e game, piscinas, carrinho, caminhão (2) etc.</p> <p>Eu com comer maça, coca-cola, pão, (3) leite, posane, benvenr, choceta, pera, etc.</p> <p style="padding-left: 40px;">Usa com camiseta = roupa, calça, etc. (4)</p> <p>O may e jordanna e wando e wal e sue e Fel e vi estuda a escola. (5)</p> <p>A BIA profissora grupo: Alunas e (6) Alunos da 3ª A.</p>
-----	---

MAY	<p>Número de frases usadas: 6 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 4 (1) (2) (3) (4) Número de frases na ordem canônica SVO: 2 (3) (5) Número de frases divergentes da ordem SVO: 4 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (6)</p> <p>Número de palavras usadas : 53 Número de palavras de conteúdo: 40 Substantivos: 32 verbos: 5 modificadores: 3 Número de palavras funcionais: 13 Artigos: 2 preposições: 3 conjunções 8 (e)</p> <p>Reconto de história lida:</p> <p>A macaca foi pulam (1) na árvore foi comer (2) banana. ela viu uma cobra. (3)</p> <p>Número de frases usadas: 3 Número de frases com estrutura SVO: 3 (1) (2) (3)</p> <p>Número de palavras usadas : 13 Número de palavras de conteúdo: 10 Substantivos: 5 verbos: 4 modificadores: 1 Número de palavras funcionais: 3 Artigos: 2 contração da preposição: 1</p> <p>Reconto de filme:</p> <p>O dinossauro nasceu seis do (1) ovo de grande dinossauro viu seis ovo (2) grande sopro foge viu cinco de passanho (3) (4) dinossauro viu uma borboleta (5) corre perto árvores viu um (6) (7) carnossauro corre grita pega um (8) (9) (10) (vovô) ema mata comer carne (11) (12) dinossauros de ema (vovó) corre (13) foi pega um ovo de grande (14) (15) dinossauro caiu água ovo de grande (16) dinossauro um comer de ovo de (17) grande sopro ovo de grande. (18) dinossairo comer água vovó (velho) comeru (19) (20) ovo de vai Dinossauro leva vao: floresta (21) (22) dinossauro vao (23)</p> <p>Número de frases usadas: 23 Número de frases com estrutura SVO: 5 (5)(7)(8)(9)(10) Número de frases divergentes da ordem SVO: 18 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (1)</p> <p>Número de palavras usadas : 81 Número de palavras de conteúdo: 65 Substantivos: 29 verbos: 23 modificadores: 13 Número de palavras funcionais: 16 artigos: 6 preposições: 10</p>
-----	--

MAY	Reconto de história :	
	O tartaruga o moreu	(1)
	O menino foi onde a tartaruga a moreu	(2) (3)
	quintal grama o menino a choara [chorava]	(4)
	ouve que mãe vai sala quintal foi que	(5) (6) (7)
	estou pegou um pal e mexeu verdade	(8) (9) (10)
	moreu o menino muito choara	(11) (12)
	mãe não choara a mãe quero	(13) (14)
	promete vai comprar carrinho	(15) (16)
	bom menino muito choara promete vai	(17) (18)
	comprar velocípede não quer	(19) (20)
	ele chorava.	(21)
	O pai acordou que ouviu menino	(22) (23)
	Grito.	(24)
	Ele foi lugar quintal	(25)
	pai perguntou: O que	(26)
	aconteceu?	(27)
	A tartaruga moreu.	(28)
	Número de frases usadas: 28	
	Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 20	
	Número de frases na ordem SVO: 8 (2) (3) (4) (12) (21) (22) (23) (28)	
	Número de palavras usadas : 77	
	Número de palavras de conteúdo: 62	
	Substantivos: 24 verbos: 30 modificadores: 8	
	Número de palavras funcionais: 15	
	artigos: 11 conjunções: 4	
	Reprodução de estória em quadrinhos:	
	1ª. Figura:	
dois tico e teca brincar	(1)	
na floresta que ouve	(2)	
espera vai	(3) (4)	
2ª. Figura:		
O tico ar cipó	(5)	
procura tem muito na bana-	(6)	
na pula.	(7)	
3ª. Figura:		
O homem foi avião	(8)	
prende teca viajia	(9)	
ourta cidade zoo	(10)	
4ª. Figura:		
O homem chegou cidade	(11)	
zoo livre teco viu	(12)	
não coinhece velho mago	(13)	
5ª. Figura:		
O velho viu A Teca	(14)	
triste saudade junto	(15)	
família		
6ª. Figura:		
A jubinha leva	(16)	
avião chegou gaiola	(17)	
livre		

MAY	7ª. Figura:	
	O homem abriu gaiola. A jubinha foi livre.	(18) (19)
	8ª. Figura:	
	A jubinha procura tem cheiro tem família pula na FLORESTAS	(20) (21) (22) (23)
	Número de frases usadas: 23	
	Número de frases com estrutura SVO: 6 (8) (9) (10) (11)(14) (18)	
	Número de frases com estrutura SVP: 1 (19)	
	Número de frases divergentes da ordem SVO: 16	
	Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (1) (16)	
	Número de palavras usadas : 77	
	Número de palavras de conteúdo: 60	
	Substantivos: 31 verbos: 21 modificadores: 8	
	Número de palavras funcionais: 17	
	artigos: 12 preposições (contração em+a): 3 conjunções 2	
	Reconto de história:	
	Chapeuzinho Vermelho	(1)
	A mamãe chamou Chapeuzinho Vermelho	(2)
	presica [precisa] atenção Chapeuzinho Vermelho a mamãe da cesta, bolo, leite Não conversar	(3) (4)
	embora passar no mato o lobo viu	(5) (6)
	uma Chapeuzinho vermelho oi o lobo oi	(7) (8)
	que faz cesta da vovó lobo obringado	(9)
	embora lobo eu falou mentira o lobo	(10)
	fugi chegar na casa no vovó.	(11) (12)
	A vovó poder abre entra o lobo comeu na vovó Barriga.	(13) (14) (15)
	A chapeuzinho vermelho chegou casa vovó	(16)
	oi chapeuzinho vermelho viu vovó orelha grande	(19) (20)
	falou doença o lobo comeu chapeuzinho vermelho	(21) (22)
	dois foi dormir quatro [quarto] cama chapeuzinho	(23)
	vermelho girita [grita] ouviu girita procura chegar casa na vovó tesoura contra Barriga	(24) (25) (26) (27)
	pegar levar três pedra dentro no barriga.	(28) (29)
	A chapeuzinho vermelho, vovó, papai comer bolo, leite.	(30)
	Número de frases usadas: 30	
	Número de frases com estrutura SVO: 10 (2) (4) (6) (8)(15) (16) (19) (20) (22)(30)	
	Número de frases divergentes da ordem SVO: 20	
	Número de palavras usadas : 97	
	Número de palavras de conteúdo: 74	
	Substantivos: 46 verbos: 28 modificadores: 2	
	Número de palavras funcionais: 25	
	Artigos: 18 preposições: 7	

QUADRO 19: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO VI 3 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>VI 3</p> <p>aluno de 3ª série em 2001, estava com nove (9) anos e nove (9) meses no início da pesquisa. Apresenta surdez congênita, causa não determinada pela família. Os dois filhos do casal são surdos, mas os pais são ouvintes. Surdez foi detectada aos 10 meses de idade. Matriculado na instituição em 16/09/92, com um (1) ano e três(3) de idade. Comunica-se em sinais, até na interlocução com ouvintes.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>Estabelece o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção dos olhos para evidenciar a concordância verbal e as relações gramaticais. Utiliza expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Produz estruturas com tópico-comentário muito comum na LS. Utiliza classificadores. (QUADROS, maio, 2001)</p>	<p>Nome: VI 3</p> <p>Bilhete para mamãe</p> <p>Maringá, 7 de maio de 2001 (1)</p> <p>querida Mamãe (2)</p> <p>Mamãe eu quero dar presente (3)</p> <p>mais lindo para você.</p> <p>Eu quero ser filho bom (4)</p> <p>sempre.</p> <p>Feliz dia das mães. (5)</p> <p>Beijos seu filho (6)</p> <p>Número de frases usadas: 6</p> <p>Número de frases na ordem SVO: 2 (3) (4)</p> <p>Número de frases divergentes da ordem SVO: 4</p> <p>Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (3)</p> <p>Número de palavras usadas : 30</p> <p>Número de palavras de conteúdo: 26</p> <p>Substantivos: 10 verbos: 4 modificadores: 12</p> <p>Número de palavras funcionais: 4</p> <p>preposições: 4</p> <p>Descrição de gravura:</p> <p>Homem Cuida plantas remédios importante (1) (2)</p> <p>Saúde Bom. (3)</p> <p>Número de frases usadas: 3</p> <p>Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 3</p> <p>Número de frases SVO: 1 (1)</p> <p>Número de frases divergentes da ordem SVO: 2</p> <p>Número de palavras usadas : 7</p> <p>Número de palavras de conteúdo: 7</p> <p>Substantivos: 4 verbos: 1 modificadores: 2</p> <p>Descrição à vista de uma gravura</p> <p>Salve a Natureza (1)</p> <p>Dia 21 de agosto de 2001 (2)</p> <p>Nós preciso cuidar natureza, importante arvore (3) (4)</p> <p>ar limpo.</p> <p>Paraná tem poucas natureza. (5)</p>

VI	<p>Número de frases usadas: 5</p> <p>Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 1 (4) Número de frases SVO: 2 (3) (5) Número de frases divergentes da ordem SVO: 3 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 21 Número de palavras de conteúdo: 18 Substantivos: 8 verbos: 4 modificadores: 6 Número de palavras funcionais: 3 Artigo: 1 preposições: 2</p> <p>Reconto de história após leitura:</p> <p>O Macaco bonito (1) Os macoca gosta pula galho em (2) (3) galho.</p> <p>Numero de frase SVP: 1 (1) Número de frase SVO: 2 (2) (3) Numero de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 3</p> <p>Numero de palavras usadas : 10 Numero de palavras de conteúdo: 7 Substantivos: 4 verbos: 2 modificadores: 1 Numero de palavras funcionais: 3 artigos: 2 preposição: 1</p> <p>Reconto de história:</p> <p>Os ovos grande vários rouba (1) uma ovo dois Brigam Perde ovo rio (2) (3) vau Passaro pega leva ovo filhos. O ovo (4) (5) cai floresta Lemures família (...) (6)</p> <p>Número de frases usadas: 6 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 6 Número de frases na ordem SVO: 2 (5) (6) Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (1) (2)</p> <p>Número de palavras usadas : 23 Número de palavras de conteúdo: 20 Substantivos: 11 verbos: 6 modificadores: 3 Número de palavras funcionais: 3 Artigos: 3</p> <p>Narrativa: narrar o que não gostou no filme “Dinossauro”:</p> <p>Eu não gostou carnotauro porque (1) ataca Dinossauro bom. (2) Também não gostou explosão (3) que destrói natureza (4) Dinossauro avestruz rouba (5) ovo.</p>
----	---

VI	<p>Número de frases usadas: 5 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: Número de frases na ordem SVO: 4 (1)(2) (3) (4) Número de frases divergentes da ordem SVO: 1 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (5)</p>
	<p>Número de palavras usadas : 19 Número de palavras de conteúdo: 17 Substantivos: 7 verbos: 5 modificadores: 5 Número de palavras funcionais: 2 conjunções: 2 (porque, que)</p>
	Reconto de narrativa:
	<p>tartaga a mato (1)</p>
	<p>O menino chora tartara a mato ouve (2) (3)</p>
	<p>mamãe mexem pau verdade mato (4) (5)</p>
	<p>tartaga</p>
	<p>deixa pra lá, novo tartará menino (6) (7)</p>
	<p>não quer, compra promete carrinho (8) (9)</p>
	<p>bom, menino não quer chora (10) (11)</p>
<p>papai ouve ele que chora grita. (12) (13) (14)</p>	
<p>O papai anda que mamãe forte (15) (16)</p>	
<p>chora que aconteceu. A mamãe (17)</p>	
<p>explica tartaga mota. (18) (19)</p>	
<p>papai chamou o menino fomos (20) (21)</p>	
<p>para casa vei aqui senta (22) (23)</p>	
<p>no meu colo.</p>	
<p>Número de frases usadas: 23 Número de frases com estrutura SVO: 8 (2) (4) (10) (12)(13) (18) (20)(21) Número de frases divergentes da ordem SVO: 15 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (5) (7)</p>	
<p>Número de palavras usadas : 65 Número de palavras de conteúdo: 53 Substantivos: 22 verbos: 22 modificadores: 9 Número de palavras funcionais: 12 Artigos: 6 preposições: 3 conjunções: 3</p>	
Reconto de história em quadrinhos	
<p>O Mico-Leão e Sua Nova Companheira</p>	
<p>1a. figura: O mico-leão (1) vida livre floresta.</p>	
<p>2a. figura: O mico-leão (2) Foi curisa [curiosa] assutada [assustada] Preso.</p>	
<p>3a. figura: preso mico-leão avião Teca longe (3) ourto [outro] cidade zoo. (4)</p>	
<p>4a. figura: mico-leão coitado triste (5)</p>	

VI	velho foi conversa.	(6)
	5a. figura:	
	triste reclamar	(7)
	fica raiva, conversa velho.	(8)
		(9)
	6a. figura:	
	Ele viu novo macaquinha.	(10)
	7a. figura:	
	Livre assustada feliz.	(11)
	8a. figura:	
	Mico cheira começo novo amigos com (JUNTOS) brincar felez [feliz].	(12)
		(13)
	Número de frases usadas: 13	
	Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 12	
	Número de frases na ordem SVO: 4 (6) (9)(10) (12)	
Número de frases divergentes da ordem SVO: 9		
Número de frases na ordem SVP (verbo elíptico): 2 (1) (5)		
Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (1) (2) (5)		
Número de palavras usadas : 46		
Número de palavras de conteúdo: 43		
Substantivos: 17 verbos: 15 modificadores: 11		
Número de palavras funcionais: 3		
Artigos: 2 preposição: 1		
Reconto de história		
Chapeuzinho Vermelho	(1)	
A menina dá menina cesta	(2)	
leite Bolo foi precisa menina.	(3)	
Menina andar viu lobo que	(4) (5)	
cesta vovó menina pegar flor lobo	(6)	
corre casa vovó perto lobo comer vovó	(7) (8)	
barriga ecorde [engorda?] menina chegar casa lobo	(9) (10)	
comer menino tesourava contra barriga	(11) (12)	
cama sormir [dormir?] homem ovuiu lobo homem	(13) (14)	
tesoura contra barriga vovó a menina	(15) (16)	
pegar levar pedra jogar a barriga	(17) (18)	
vovó com menino comer Bolo leite.	(19)	
Número de frases usadas: 19		
Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1:		
Número de frases na ordem SVO: 8 (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (19)		
Número de frases divergentes da ordem SVO: 11		
Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (2)		
Número de palavras usadas : 63		
Número de palavras de conteúdo: 57		
Substantivos: 40 verbos: 18 modificadores: 2		
Número de palavras funcionais: 6		
artigos: 3 preposições: 2 conjunção: 1		

QUADRO 20: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO WAL4 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>WAL 4</p> <p>Aluno de 3ª série em 2001, estava com 9 anos de idade no início da pesquisa. Apresenta surdez pré-lingüística e a provável causa seria a prematuridade, com longo período na incubadora. A criança apresenta algumas seqüelas motoras leves. Interage basicamente através de sinais, não tendo, praticamente, nenhum apoio na fala. Matriculado na instituição. escolar em 05/10/95, com três (3) anos e sete (7) meses.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>É um aluno que não consegue expor suas idéias com facilidade. Pelas poucas vezes que produziu comentários, não lhe foi dada muita atenção. Isso dificultou minha análise de sua produção. Mas me parece que o aluno domina a língua de sinais. As filmagens evidenciam mais insegurança no desempenho em relação aos outros informantes; embora se tenha comprovado seu conhecimento e uso dos sinais, Quadros (1001) argumenta que, como todo usuário de uma língua, alguns apresentam mais desenvoltura e segurança para expressar-se que outros. (QUADROS, maio, 2001)</p>	<p>Nome: WAL 4</p> <p>Bilhete para mamãe (07/05/01)</p> <p>MARINGÁ, 7 DE MAIO DE 2001.</p> <p align="center">QUERIDA MAMÃE (1) A MAMÃE EU GOSTA MUITO (2) VOCÊ. EU quERO comprar uma blusa de frio para você. (3) Mamãe obrigado pelo carinho. (4) BEIJOS SEu filho Wal (5)</p> <p>Números de frases usadas: 5 Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 5 Número de frases com estrutura na ordem canônica SVO:1 (3) Número de construções que poderiam ser consideradas TC: 2 (2) (4)</p> <p>Número de palavras usadas:25 Número de palavras de conteúdo: 20 Substantivos: 9 verbos: 3 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 5 Artigo: 2 preposição: 3 (de, para, pelo)</p> <p>Aviso:</p> <p>aviso para familia (1) Dia 22 março quinta-feira, horas 1:30, 3a serie A B (2) visitar lugar plantas viveiro prefeitura. importante uniforme. (3) Preciso lanche trazer. (4) TCC ônibus carteirinha. (5)</p> <p>Número de frases usadas: 5 Número de frases “telegráficas” mais próxima a L1: 4 Número de frases divergentes da ordem convencional SVO: 5 Número de frases na ordem TC: 3 (2) (3) (5)</p> <p>Número de palavras usadas: 21 Número de palavras de conteúdo: 20 Substantivos: 16 verbos: 3 modificador: 1 Número de palavras funcionais: 1 Preposição: 1 Características de L2: emprego adequado da preposição; flexão em número (“horas”, “plantas”) Outras características típicas de L1: mantém verbos no infinitivo(2).</p>

WAL	<p>Aviso (para outra turma):</p> <p>A última sexta-feira futebol (1) 1°. , 2°. , 3°. A B 4° pode Mari. (2) O futebol, volei, corda, dado, bin- (3) go, etc. 4:00 até 5:30. Todo mês sexta-feira (4) última.</p> <p>Números de frases usadas: 4 Número de frases “telegráficas”, com estrutura mais próxima a L1: 4 Número de frases com estrutura divergente da ordem canônica SVO: 4 Número de construções que poderiam ser consideradas TC: 3 (1) (3) (4)</p> <p>Número de palavras usadas: 23 Número de palavras de conteúdo: 20 Substantivos:10 verbos: 1 modificadores: 9 Número de palavras funcionais: 3 Artigos: 2 preposição: 1</p> <p>Descrição de gravura: (Gravura referente ao tema do projeto da turma sobre “meio ambiente”, com cena de um homem colhendo alface numa horta)</p> <p>HORTA (1)</p> <p>O HOMEM TRABALHO (2) VILA RURAL COLHE (3) ALFACE VENDER (4) (letra em caixa alta, reproduzindo o modo de grafar do aluno)</p> <p>Número de frases “telegráficas”, com estrutura mais próxima a L1: 4 Número de frases com estrutura na ordem canônica SVO: 2 (2) (3)</p> <p>Número de palavras usadas:9 Número de palavras de conteúdo: 8 Substantivos: 6 verbos: 2 Número de palavras funcionais: 1 Artigo: 1 Outras características típicas de L1: uso de verbo no infinitivo; ausência de preposições.</p> <p>Descrição de gravura: (cena sobre meio ambiente)</p> <p>A Arvores, (1) Muito tem água Peixe de (2) (3) Montanha . (4)</p> <p>Número de frases usadas:4 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 4 Número de frases divergentes da ordem SVO: 4</p> <p>Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: (1),(2), (3), (4) Pode-se supor que o constituinte “árvores” foi empregado como tópico no sentido de “natureza” [por analogia com o sinal em Língua de Sinais Brasileira que pode significar ambos] em relação a “água”, “peixe” e “montanha”.</p>
-----	---

WAL	<p>Número de palavras usadas : 8 Número de palavras de conteúdo: 6 Substantivos: 4 verbos: 1 modificadores: 1 Número de palavras funcionais: 2 Artigo: 1 preposição: 1 Características de L2: já flexiona o verbo “ter”; flexão em número do substantivo “árvores”.</p> <p>Descrição à vista de uma gravura: (01/08/01)</p> <p style="text-align: center;">O Animais (1)</p> <p>Os animais vaca, onça, sapo, jacaré, pássaros, leão, borboletas, cobra, Elefante, gato, rato, urso, vivia livre. (2) Na fazenda homem E A mulher traba- (3) lhão solo senemte planta. (4) As árvores folha cai. (5) O solo aproveita folha velho. (6) Os peixes vivia água rio. (7)</p> <p>Número de frases usadas: 7 Número de frases divergente SVO: 3 Número de frases na ordem SVO: 4 (1) (2) (6) (7) Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (3) (4) (5)</p> <p>Número de palavras usadas : 40 Número de palavras de conteúdo: 33 Substantivos: 26 verbos: 6 modificadores: 2 Número de palavras funcionais: 7 Artigos: 5 contração da preposição: 1 (na) conjunção: 1</p> <p>Produção a partir do título dado:</p> <p>O índio</p> <p>O índio palha faz casa (1) Ele mata animais comer carne. (2) (3) O índio arco flexa usa. (4) grupo vende vários: colares (5) lança, flexa, cesta, chocalho. Os homens índio dança (6) para chuva.</p> <p>Número de frases empregadas: 6 Número de frases na ordem SVO: 3 (2) (5) (6) Número de frases com estrutura divergente da SVO: 3 Número de frase tipo TC: 1 (1)</p> <p>Número de palavras empregadas: 29 Número de palavras de conteúdo: 25 Substantivos:18 verbos:6 modificadores:1 Número de palavras funcionais:4 Artigos:4 preposicao:1</p> <p>Características típicas de L2: flexão verbal; flexão dos nomes em numero e gênero (“o índio arco flexa usa”) (“os homens”); emprego adequado da preposição (“dança para chuva”). Características típicas de L1: omissão de preposições e de alguns artigos;</p>
-----	--

WAL	<p>Produção textual a partir de título dado:</p> <p style="text-align: center;">Como Sou</p> <p>Eu Gosto Brincar bicicleta, (1) carroinho, caminhainho bola.</p> <p>Papel desenho, leão tem. (2)</p> <p>Os (...) 3a. A serie Anpacin (3) surdo. fruta maca, laranja, bananas, abacaix, mamão, Alface, Arroz, feijão, carne delícia. (4)</p> <p>Eu gosto viu televisão (5) Sofa (...)</p> <p>Número de frases usadas:5 Número de frases com estrutura TC (mais próxima a L1): 2 (2) (4) Número de frases na ordem SVO: 2 (1) (5) Número de frases divergentes da ordem SVO: 3 (2) (3) (4)</p> <p>Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (2)(4) (pode-se dizer que os constituintes “papel desenho” e “fruta” são tópicos em relação à seqüência das respectivas orações.</p> <p>Número de palavras usadas : 32 Número de palavras de conteúdo: 31 Substantivos: 22 verbos: 5 modificadores: 4 Número de palavras funcionais: 1 Artigo: 1</p> <p>Reconto de história:</p> <p>Dois macaco marrom (1) cipo e ludo (tudo). Brincar (2) junto.</p> <p>Dia uma onça grande de manchas pretas assutou o macaco. (3) O macaco fugiu medo (4) Onça grande. O macaco pulou em (5) Árvores grandes e foi em uma galho (6) grande e fico la (7) hoje.</p> <p>Número de frases empregadas: 7 Número de frases com estrutura mais próxima à L2: 4 (3) (4) (5)(6) (7) Número de frases com estrutura tópico-comentário: 2 (1) (2) Número de frases com estrutura convencional SVO: 5 (3) (4) (5) (6) (7) Características de L2: concordância nominal (manchas pretas, árvores grandes); concordância verbal (o macaco pulou, o macaco fugiu).</p>
-----	---

WAL

Número de palavras usadas: 40
 Número de palavras de conteúdo: 29
 Substantivos: 11 verbos: 6 modificadores: 10
 Número de palavras funcionais: 11

Preposições: 3 conjunções: 3 artigos: 5 numeral:1 pronome indefinido: 1
 Características de L2: flexão verbal; emprego adequado de preposições; uso adequado (menos um) de artigos.

Reconto do filme “O Dinossauro”, de Walt Disney (abril/2001)

O Aladar com Lira chete [chefe] (1)
 Lira medo (...) macaco Aladar com (2)
 Ema (ve) [ave?] Aladar ajudar (3)
 Ema passar sob Aladar com tem (4) (5)
 muito procura feliz árvores (6)
 água Aladar Ema ovos
 o passarinho ovo longe ovo perde (7) (8)
 ovo água rio (9)

Números de frases usadas: 9
 Número de frases “telegráficas”, com estrutura mais próxima a L1: 9
 Número de frases com estrutura divergente da ordem canônica SVO: 8
 Número de frases na ordem SVO: 1 (3)
 Número de frases que poderiam ser consideradas tópico-comentário (TC): 5 (1) (2) (7) (8) (9)

Número de palavras usadas:37
 Número de palavras de conteúdo: 31
 Substantivos: 22 verbos: 5 modificadores: 34
 Número de palavras funcionais: 6
 Artigo: 2 preposição: 4
 Outras características típicas de L1: uso de verbo no infinitivo: ausência de preposições.

Reconto de história : “A Morte da Tartaruga” (20/08/01)

O menino viu tartarug tem (1)
 morrte. (2)
 A mamãe ouve menino (3)
 chora tartarug morre. (4)
 A mamãe pau tartarug (5)
 verdade menino chora (6)
 tartarug.
 A mamãe promete com-
 pra tartarug novo menino (7)
 não quer, mamãe promete (8) (9)
 compra caminhão menino (10)
 não quer mamãe promete (11) (12)
 velocipede dar não quer. (13)
 O menino quer tartarug (14)
 papai dormiu, acordou (15) (16)
 foi papai mamãe viu (17) (18)
 menino chora. (19)
 papai chama menino (20)
 colo tartaruga tanque (21)
 água menino com papai (22)
 sofa conversas

WAL	<p>Número de frases usadas: 22 Número de frases na ordem SVO: 13 (1) (3) (7) (8)(9) (10)(11) (12) (14) (15) (16)(19)(20) Número de frases divergentes da ordem SVO: 9 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (21) (22)</p> <p>Número de palavras usadas : 68 Número de palavras de conteúdo: 62 Substantivos: 35 verbos: 19 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 6 Artigo: 5 preposição: 1</p> <p>Reconto de história em quadrinhos (setembro/01)</p> <p>O Mico –Leão e Sua Nova Companheira</p> <p>1a. figura: Os tico e teca pula amigo livre. (1) (2)</p> <p>2a. figura: A teca preso homem leva avião. (3) (4)</p> <p>3a. figura o homem levuo aivão cidade zoo. (5)</p> <p>4a. figura: Tico viu velho magro.(...) (6)</p> <p>5a. figura: velho viu Tico Triste sonho. (7)</p> <p>6a. figura Tico viu Teca novo gaiola. (8)</p> <p>7a. figura: homem abre gaiola Teca livre. (9) (10)</p> <p>8a. figura: Os dois junto Tico a Teca brincar. (11)</p> <p>Número de frases usadas: 11 Número de frases divergentes da ordem SVO: 6 Número de frases na ordem SVO: 6 (1) (5) (6) (7) (8) (9) Número de frases com estrutura predicativa – SVP – com verbo elíptico: 2 (3) (10) Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (11)</p> <p>Número de palavras usadas : 46 Número de palavras de conteúdo: 40 Substantivos: 24 verbos: 8 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 6 Artigo: 5 preposição: 1</p>
-----	--

WAL	Reconto de história	
	Chapeuzinho Vermelho	(1)
	A mamãe falou chapeuzinho	(2)
	vermelho cesta Bolo, leite foi	(3)
	andar floresta flor.	(4)
	Os lobo Bom Dia chapeuzinho	(5)
	vermilho foi vovó chapeuzinho vermeho	(6)
	andar.	(7)
	Os lobo corre casa vovó	(8)
	comem engoliu Barriga lobo porta	(9) (10)
	Abre lobo cama vai chapeuzinho	(11) (12)
	vermiho.	
	Os lobo comeo engliu chapeuzi-	(13)
	ho lobo Barriga dormir cama.	(14)
	O homem proc(...) casa	(15)
	Vovó lobo tesoura contra	
	Barriga vovó chapeuzinho.	(16)
	O lobo dormir pegar levar	(17) (18) (19)
	Pedra jogar a barriga.	(20)
	O homem chapeuzinho verm-	(21)
	iho vovó come Bolo leite.	
Número de frases usadas: 21		
Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 21		
Número de frases divergentes da ordem SVO: 18		
Número de frases na ordem SVO: 3 (13) (17) (21)		
Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (5) (8) (13)		
Número de palavras usadas : 71		
Número de palavras de conteúdo: 62		
Substantivos: 42 verbos: 18 modificadores: 2		
Número de palavras funcionais: 9		
Artigo: 8 preposição: 1		

QUADRO 21: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO SUE5 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>SUE 5</p> <p>Aluna de 3ª série em 2001, estava com oito (8) anos e onze (11) meses de idade no início da pesquisa. Apresenta surdez congênita, cuja causa a família não identifica. Foi detectada a surdez com um (1) ano de idade. Freqüente a instituição desde 05/04/95, aos dois (2) anos e onze (11) meses de idade. Tende a fazer uso somente dos sinais, mesmo com interlocutores ouvintes. É muito rápida e expressiva na enunciação em sinais.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>Domina a LS estabelecendo o olhar com o seu interlocutor. Utiliza a direção dos olhos para evidenciar a concordância verbal e as relações gramaticais. Utiliza expressões faciais gramaticais. Utiliza o espaço para o estabelecimento das relações gramaticais e dos referentes que retoma ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. (QUADROS, maio, 2001)</p>	<p>Nome: SUE 5</p> <p>AVISO:</p> <p>Amanhã sexta- feira Nós vamos (1) brincar de várias brincadeiras exemplo = futebol, volei, corda, desenho e etc porque a Mari falou (2) que pode todo mês e do ultima a (3) sexta-feira.</p> <p>Vai a 1°, 2°, 3° B, 4° A e 4° B. (4)</p> <p>Nós vamos 4:00 até 5:30. (5)</p> <p>Número de frases usadas: 5</p> <p>Número de frases na ordem SVO: 3 (1) (2) (3)</p> <p>Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (1)</p> <p>Número de palavras usadas : 39</p> <p>Número de palavras de conteúdo: 29</p> <p>Substantivos: 10 verbos: 6 modificadores: 13</p> <p>Número de palavras funcionais: 10</p> <p>artigos: 3 preposições: 3 conjunções: 4</p> <p>Descrição à vista da gravura:</p> <p>O homem pintar casa (1) lindo.</p> <p>Tem jardim flores cuida (2) (3) cheiro bom. (4)</p> <p>Número de frases usadas: 4</p> <p>Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 4</p> <p>Número de frases divergentes da ordem SVO: 3</p> <p>Número de frases na ordem SVO: 1 (1)</p> <p>Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (3) (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 11</p> <p>Número de palavras de conteúdo: 10</p> <p>Substantivos: 5 verbos: 3 modificadores: 2</p> <p>Número de palavras funcionais: 1</p> <p>artigo: 1</p>

SUE	<p>Descrição à vista da gravura:</p> <p>A moça passar (1) deu comer para peixe. (2) A moça foi praia. (3) Ela praia banho. (4)</p> <p>Número de frases usadas: 4 Número de frases estrutura que poderia ser considerada tópico-comentário: 1 (4) Número de frases divergentes da ordem SVO: 2 Número de frases na ordem SVO: 2 (2) (3)</p> <p>Número de palavras usadas : 14 Número de palavras de conteúdo: 11 Substantivos: 6 verbos: 4 modificador: 1 Número de palavras funcionais: 3 artigos: 2 preposição: 1</p> <p>Descrição de gravura:</p> <p>As famílias foi passar[passar] livre. (1) A mata ar bom limpo. (2) As nossa cidade tem varias: gramas, flores, (3) árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos, galhos, troncos, asfalto, bola, sofá lixeira, etc Ela moça, pegar regador água cuidado palntas[plantas](4) jaridns [jardins]. O menino brincar bola. (5) As famílias foi como igreja. (6)</p> <p>Número de frases usadas: 6 Número de frases na ordem SVO: 4 (1) (3) (5) (6) Número de frases divergentes da ordem SVO: 2 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (2) (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 45 Número de palavras de conteúdo: 40 Substantivos: 26 verbos: 6 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 5 Artigos: 5</p> <p>Produção textual a partir do título dado:</p> <p style="text-align: center;">O índio</p> <p>O índio vida floresta. (1) Ele comer carne, banana, frutos, (2) raízes, planta etc. O índio casa tem oca. (3) O índio pinta corpo. (4) O índio tem tanga, colar, (5) flexa, arco, oca, cerâmica. gamela, rede etc. O índio de peixe lança. (6)</p> <p>Número de frases usadas: 6 Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 4</p>
-----	---

SUE	<p>Número de frases na ordem SVO: 4 (1) (2) (4) (5) Número de frases divergentes da ordem SVO: 3 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (3)</p> <p>Número de palavras usadas : 35 Número de palavras de conteúdo: 29 Substantivos: 25 verbos: 4 modificador: 1 Número de palavras funcionais: 6 artigos: 5 preposição: 1</p> <p>Produção textual autobiográfica a partir do título dado: “Como sou”</p> <p>Eu anos 2001 mês abril idade 9? (1)</p> <p>Eu esta você gosta bicic- (2) leta.</p> <p>Eu foi Sozinha andar Pas- (3) (4) (5) sear.</p> <p>Eu amigas brincar várias (6) todos: bola, bonecas, bicicleta, brincar de comida, volei, etc. (7)</p> <p>Nós tadra [estuda?] esta escola. (8) 3^a series alunas.</p> <p>Eu foi bicicleta sozinha. (9) Eu (...)</p> <p>Número de frases usadas: 9 Número de frases divergentes da ordem SVO: 9 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 4 (1) (6) (7) (8)</p> <p>Número de palavras usadas : 40 Número de palavras de conteúdo: 39 Substantivos: 15 verbos: 7 modificadores: 17 Número de palavras funcionais: 1 preposição: 1</p> <p>Reconto de história lida:</p> <p>O Mico-Leão brincar foi (1) gosta pulam. (2) (3) O mico é amigo tem (4) brinca pulam galho. (5) (6) O Mico Leão tem um-dia (7) tico mico amigo. Ele mico de assustada correm (8) pulam de galho árvore. (9) onça faz. (10) A onça foi tem aninias [animais?](11) (12) Ele mico Leão tem passear (13) (14) liberdade. O mico de homem preso (15) mico banana quer (16) Ele homem aqui avião. (17) O mico preso fica (...) (18) viajar. (19) O homem foi mico leva (20) (21) floresta. O homem amigo foi. (22)</p>
-----	--

SUE	<p>Número de frases usadas: 22 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 22 Número de frases divergentes da ordem SVO: 22 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 7 (1) (7) (8) (13) (16) (17) (18) Mistura de estruturas da L2 e L1, caracterizando uma mescla intensa das duas línguas.</p> <p>Número de palavras usadas : 71 Número de palavras de conteúdo: 58 Substantivos: 28 verbos: 22 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 13 artigo: 10 preposição: 3</p> <p>Reconto de filme:</p> <p style="text-align: center;">Os Dinossauros</p> <p>O Mamãe dinossauro tem seis ovos ninho (1) Filho passear e vontade borboleta. (2) (3) Ele tem carnotauro mau corre rápido. (4) (5) Dinossauros todos comer atacar vontade. (6) (7) O pássaro e rio pegar ovo voa (8) (9) longe. floresta vários tem ovo filho (10) dentro macacos vai pegar bonita bebê. (11) O Aladar bom tem brincar amigos (12) macacos quer árvore cipó. (13) O Aladar viu chuva fogo muita (14) assustado foge rápido é chama (15) (16) macaco costa foge corre. (17) (18)</p> <p>Número de frases usadas: 18 Número de frases na ordem SVO: 3 (1) (14) (11) Número de frases divergentes da ordem SVO: 15 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (6) (10) (14)</p> <p>Número de palavras usadas : 69 Número de palavras de conteúdo: 59 Substantivos: 29 verbos: 20 modificadores: 10 Número de palavras funcionais: 10 artigos: 5 conjunção: 2</p> <p>Narrativa sobre o que não gostou no filme “Dinossauro”:</p> <p>O filho ficou foi (1) e procura (2) berigoso monstro corre. (3) dinossauro comer (4) carnes carnotauro Ataca comer di- (5) (6) mossauro vontade rouba O ovo. (7) O carnotauro (8) e mal gotou não. (9) O dinossauro-magro (10) viu Aladar, macaco medo.(11)</p>
-----	---

SUE	<p>Número de frases usadas: 11 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 11 Número de frases na ordem SVO: 5 (4) (5) (7) (9)(10) SVP (8) Número de frases divergentes da ordem SVO: 9</p> <p>Número de palavras usadas : 33 Número de palavras de conteúdo: 28 Substantivos: 12 verbos: 11 modificadores: 5 Número de palavras funcionais: 5 artigos: 4 conjunção: 1 (e)</p> <p>Reconto produzido na aula de informática:</p> <p style="text-align: center;">O DINOSSAURO</p> <p>O DINOSSAURO FILHO E TEM NIHO 6 OVOS. (1) O DINOSSAURO FILHO FOI FLORESTAS BORBOLETA COMER CARNOTAURO. (2) (3) O DINOSSAURO E PÁSSARO LEOU O OVO UMA OVO CAIU E ROLOU FICAR (4) (5) (6) (7) MACACOS ENCONTROU CARINHO CUIDA NOME ALADAR. (8) (9) O DINOSSAURO MACACOS TEM BRINAS [brincam?]FLORESTAS. (10) O ALADAR VIU FOGO CORRE DEPRESSA MAR ÁGUA. O ALADAR DE MACACO UMA ÁGUA TEM ANDAR CANSADO SOLO MUITOS (11) (12) SOL VIU MAGRO É ALADAR VIU ALADAR MEDO UMA MACACO MEDO MAR (15) (16) AFOGAR ALADAR CHAMAR MACACO SOCORRO ALADAR SUSTO ENNCONTROU(17)(18) (19) MACACO SALVAR. (20) O ALADAR LEVOU O MACACO LONGE CANSADO VONTADE É ÁGUA (21) (22) O ALADAR MACACO TEM VIU MAGA VONTADER COMER ATACA É ALADAR (23) (24) (25) RAPIDO FUGIU FICAR DE COMO GRUPO DINOSSAUROS PESSOAS MUITAS (26) (27) FAMÍLIAS CANSADO QUER ÁGUA. (28) AS DINOSSAUROS PEDE CAMINHAR CANSADO CHFE SOLO TEM CALAR CANSADO LONGE ALADAR ESTAS (29) (30) (31)</p> <p>Número de frases usadas: 31 Número de frases na ordem SVO: 4 (4) (5) (6) (21) Número de frases divergentes da ordem SVO: 29 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 5 (1) (16) (17) (20) (28)</p> <p>Mescla intensa de L1 e L2. Características morfosintáticas próximas à L2: domina emprego da conjunção “e” e artigos definidos e indefinidos, mas ainda confunde o gênero das palavras em Português; emprega a preposição “de”, mas não apresenta consistência ainda; flexiona os substantivos em gênero e número “ o dinossauro”, “o ovo”, “ovos” “pessoas”, “muitas famílias”, “dinossauros”, ”florestas”, mas na concordância confunde o gênero “uma macaco”, “uma ovo”, “uma água”, “as dinossauros”; flexiona os verbos com maior consistência “tem(5), foi, levou, caiu, rolou, encontrou(2),cuida, fugiu, corre, é, levou, pede”, embora ainda permaneçam no infinitivo alguns “comer, ficar, andar, afogar, chamar, salvar, quer, caminhar, calar”.</p> <p>Número de palavras usadas : 129 Número de palavras de conteúdo: 109 Substantivos: 55 verbos: 35 modificadores: 19 Número de palavras funcionais: 20 artigos: 14 preposição: 2 conjunção: 4</p>
-----	---

SUE	<p>Reconto de história: A Morte da Tartaruga</p> <p>O tartaruga morreu. (1) O menino foi viu tartaruga morreu. (2) (3) (4) O menino chora tartaruga morreu. (5) (6) O menino viu tartaruga tem morreu. (7) (8) (9) A mãe viu pense tartaruga (10) (11) (12) morreu. O menino chora tartaruga morr- (13) (14) teu e mãe comprou deu não pode (15) (16) (17) O menino quer tartaruga morreu. (17) (18) Ele homem[homem] dormir [dormir] ove grita foi (20) (21) (22) (23) viu anda ou homem viu tartaruga (24) (25) (26) morreu menino chora tartaruga (27) (28) morreu pau mexe homem viu tar- (29) (30) (31) taruga morreu juntos pai menino (32) leva tartaruga lava de sala pai com (33) (34) menino foi casa de dentro sofa pai (35) com menino colo explicar tartaruga (36) morreu. (37) O homem quer menino Bombom, (38) Bala, doce, etc. O menino tartaruga morreu peugau bolo visita. (39) (40)</p> <p>Número de frases usadas: 40 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: Número de frases na ordem SVO: 14 (1) (2)(3)(5) (6) (7) (13) (14) (17) (18) (25) (26) (27) (28) Número de frases divergentes da ordem SVO: 26 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 5 (20) (21) (22) (23) (32)</p> <p>Número de palavras usadas : 102 Número de palavras de conteúdo: 87 Substantivos: 42 verbos: 41 modificadores: 4 Número de palavras funcionais: 15 artigos: 10 preposições: 4 conjunção: 1</p> <p>Reconto de história em quadrinhos:</p> <p>1a. figura: As Tico e Teca (1) é quer amigos brincar de balança (2)</p> <p>2a. figura: O homem faz de cipó ourto armadi- (3) lha tenta -sair. (4)</p> <p>3a. figura: O homem pegar Teca (5) prisão longe avião (6) chegamos cidade. (7)</p> <p>4a. figura: O Teca ficou triste (8) amiga nada brincar chama (9) (10) velha senta quieto. (11)</p>
-----	---

SUE	<p>5a. figura: O Teco triste so- nhando velha acho. (12)(13)</p> <p>6a. figura: O Teco viu macaco (14) jubinha pegar (15) livre ambiente.</p> <p>7a. figura: A jubinha de livre ambiente (16) tem banana muito. (17)</p> <p>8a. figura: Os jubinha e Tico uniao amigo (18) brincar balança. (19)</p> <p>Número de frases usadas: 19 Número de frases com mescla L1 e L2: 16 Número de frases na ordem SVO: 3 (3) (5) (14) SVP: 2 (1) (8) Número de frases divergentes da ordem SVO: 14</p> <p>Número de palavras usadas : 66 Número de palavras de conteúdo: 54 Substantivos: 28 verbos: 18 modificadores: 8 Número de palavras funcionais: 12 artigos: 8 preposições: 3 conjunções: 2</p> <p>Reconto de história:</p> <p style="text-align: center;">Chapeuzinho da vermelho</p> <p>A mulher fala viu livro. (1) (2)</p> <p>A Chapeuzinho da vermelho andar pegar cesta leite, bolo. (3) (4) A Chapeuzinho vermelho andar (5) cansar floresta limdo andar (6) (7) altar que você lobo você tem (8) 50 cm.</p> <p>A Chapeuzinho da vermelho foi chegar o lobo andar (9) (10) vovô susta engoliu comer (11) (12)(13) gostoso. O lobo fez pegar (14) (...)fez foi (...) quer</p> <p>50 cm Chapeuzinho da ve- rmelho ingal orelha grande lobo quero você chpeuzinho (15) vermelho engoliu gostoso (16) dormir. O homem fez procuraor (17) (18) casa que homem foi viu (19) (20) lobo homem viu tesoura (21) contra barriga pegar (22) vovô susto chapeuzinho da vermelho susto homem fez (23) lobo pegar levar pedror (24) (25) jogar a barriga (26) O familias feliz comer (27) leite bolo.</p>
-----	--

SUE	<p>Número de frases usadas: 27 Número de frases na ordem SVO: 3 (3) (4) (27) Número de frases divergentes da ordem SVO: 24</p> <p>Número de palavras usadas : 106 Número de palavras de conteúdo: 89 Substantivos: 49 verbos: 33 modificadores: 7 Número de palavras funcionais: 17 artigos: 9 preposições: 6 conjunções 2</p>
-----	--

QUADRO 22: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO KAT 6 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>KAT 6</p> <p>Aluna de 3ª série em 2001, estava com oito (8) anos e dez (10) meses de idade no início da pesquisa, apresenta surdez congênita, causada, provavelmente, por rubéola materna no período pré-natal. Foi detectada a surdez aos 10 meses de idade. Matriculada na escola desde 07/04/94, com um (1) ano e onze (11) meses de idade. Comunica-se basicamente em sinais, apresentando emissões de fala com interlocutores ouvintes.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>Procura produzir palavras do Português concomitantemente com os seus sinais confundindo-se na estruturação da LS quando interage com a professora ouvinte. Quando está interagindo com a instrutora surda, sua produção em sinais, apresenta um salto qualitativo. Ela estabelece relações gramaticais no espaço, bem como os referentes do seu discurso. Estabelece o olhar com o seu interlocutor e utiliza classificadores. (QUADROS, maio, 2001)</p>	<p>Nome: KAT 6</p> <p>Bilhete:</p> <p>Para família. (1) Dia 22 quinta-feira (2) 3a. série A-B vamos ir conhecer plantas Maringá. É importante roupa (3) camiseta anpacin. Trazer lanche coca-cola. (4) Carteirinha ônibus. (5)</p> <p>Número de frases usadas: 5 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 2 (4) (5) Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (2)</p> <p>Número de palavras usadas : 20 Número de palavras de conteúdo: 19 Substantivos: 13 verbos: 5 modificador: 1 Número de palavras funcionais: 1 preposição: 1</p> <p>Descrição à vista da gravura:</p> <p>A mulher (1) óculos equipamento de megulho dóis [dois] conversa (2) feliz.</p> <p>Número de frases usadas: 2 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 2 Número de frases divergentes da ordem SVO: 2 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (1) (2)</p> <p>Número de palavras usadas : 9 Número de palavras de conteúdo: 7 Substantivos: 5 verbos: 1 modificador: 1 Número de palavras funcionais: 2 artigo: 1 preposição: 1</p>

KAT	<p>Descrição a partir de uma gravura:</p> <p>O pássaro vê rio. (1) O pássaro fica galho árvore. (2) Os homens trabalham solo. (3) Os bois e vacas comer grama. (4) A natureza bom. (5)</p> <p>Número de frases usadas: 5 Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 5 Número de frases na ordem SVO: 3 (1) (3) (4) SVP: 2 (2) (5)</p> <p>Número de palavras usadas : 21 Número de palavras de conteúdo: 15 Substantivos: 11 verbos: 4 Número de palavras funcionais: 6 artigo: 5 conjunção: 1</p> <p>Produção textual autobiográfica: “Como sou”</p> <p style="padding-left: 40px;">Eu 2001 9[anos] (1)</p> <p style="padding-left: 40px;">Eu gosta bicicleta bom (2) vou escola anpacin (3) gosta come arroz, feijão, batata, (4) passear boa. (5)</p> <p style="padding-left: 40px;">A Kat surdo usa aparelho. (6) A mamãe gosta (...) (7)</p> <p>Número de frases usadas: 7 Número de frases na ordem SVO: 3 (2) (3) (6) Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de construções que poderiam ser consideradas telegráficas: 4 (1) (2) (4) (5) Número de construções que poderiam ser consideradas TC: 1 (1)</p> <p>Número de palavras usadas : 25 Número de palavras de conteúdo: 23 Substantivos: 10 verbos: 6 modificadores: 7 Número de palavras funcionais: 2 artigo: 2</p> <p>Reconto de história :</p> <p>A tartaruga morre (1) o menino chore. (2) A mamãe vevi o (3) menino chore (4) mãe pau mexeu (5) tartaruga morre. (6) O papai dorme (7) ouve grito reclama (8) (9) vevi papai o que (10) aconteceu? (11)</p>
-----	--

KAT	O menino chore carrinho, velocipede.	(12)
	não quer . só	(13)
	tartaruga vivia.	(14)
	O papai menino chama colo explicar	(15) (16)
	comprar caixa	(17)
	bala, bombom, doce	
	O papai menino casa dentro colo senta	(18)
	explicar enterro da tartaruga.	(19)
	Número de frases usadas: 19	
	Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 19	
	Número de frases na ordem SVO: 10 (1) (2) (3) (4) (6) (7) (8) (9) (12) (14)	
	Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (5) (15) (18)	
	Número de palavras usadas : 60	
	Número de palavras de conteúdo: 49	
	Substantivos: 27 verbos: 18 modificadores: 3	
	Número de palavras funcionais: 11	
	artigo: 10 preposição:1 conjunção: 1	
	Características de L2: emprega artigos com propriedade.	
	Reconto de história em quadrinhos:	
	1a. figura:	
As tico e teca (1)		
brinca árvores		
balança. (2)		
2a. figura:		
A teca uma (3)		
armadilha		
assustada.		
3a. figura:		
O homem leva (4)		
Teca avião		
longe.		
4a. figura:		
O Tico reclamar (5)		
triste velho.		
5a. figura:		
O Tico sonho (6)		
amigo amor.		
6a. figura:		
A Teca novo (7)		
florestas.		
7a. figura:		
A Teca gaiola		
abre livre. (8)		
8a. figura:		
As Teca – Tico		
brincar feliz. (9)		

KAT	<p>Número de frases usadas: 9 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 8 Número de frases na ordem SVO: 3 (1) (4) (9) Número de frases divergentes da ordem SVO: 6 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 4 (5) (6) (7) (8)</p> <p>Número de palavras usadas : 42 Número de palavras de conteúdo: 32 Substantivos: 21 verbos: 5 modificadores: 6 Número de palavras funcionais: 10 artigo: 9 conjunção 1</p>
-----	--

QUADRO 23: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO AMA 7 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
AMA 7			
Aluna com oito (8) anos no início da pesquisa, atualmente com nove (9) anos e dez (10) meses, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Matriculada na instituição em 03/03/94, com um (1) ano e sete (7) meses de idade. É extremamente comunicativa e interessada em LS e em LP (escrita). A causa da surdez, segundo entrevista com a mãe, diz não saber, mas os pais são primos de primeiro grau, sendo esta a causa, provavelmente. Às vezes, articula algumas palavras com a professora ouvinte.	Surdez pré-lingüística	Começa a estória com uma preocupação com a fala, mas aos poucos começa a se soltar evidenciando o seu domínio da língua de sinais. A aluna apresenta as expressões faciais gramaticais e utiliza o estabelecimento do olhar com seus interlocutores de forma adequada. Utiliza a direção do olhar para o estabelecimento da concordância verbal. A aluna utiliza o espaço para estabelecer as relações gramaticais. A aluna estabelece os referentes no espaço e utiliza os pontos estabelecidos para retomar tais referentes ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. (QUADROS, 2000)	<p>Nome: AMA 7</p> <p>Reconto de história:</p> <p>A mamãe falou: (1) _ Chapeuzinho por favo você vai casa (2) da vovo.</p> <p>Chapeuzinho falou (3) _ Porque eu vou casa da vovó? (4) Mamãe falou (5) _ Porque a vovó está doente entendeu. (6) (7) Chapeuzinho falou (8) _ da eu vou casa da vovó porque eu tenho soudade da vovó eu do feliz. (9) (10) (11) A mamãe falou (12) _ Por favo cuidado mato é perigoso. (13) Chapeuzinho falou (14) _ e eu sei calma você não prisisa (15) ficar com preocupada entendeu. (16) (17) Chapeuzinho vermelho pegou (18) Uma cesta para dar da vovó. (19) Chapeuzinho vermelho Saiu mato anda calma e pula (20) (21) (22) Chegou lobo e lobo falou (23) (24) _ oi todo bom chapeuzinho Vermelho (25) Onde você vai? (26) Chapeuzinho Vermelho falou (27) _ Eu vou da casa vovó porque a vovó está doente entendeu. (28) (29) (30) Chapeuzinho Vermelho falou (31) _ Onde você vai? (32) lobo falou (33) _ eu estou passar do mato. (34) lobo falou (35) _ você prisisa entra do lado porque e mais perdo entendeu. (36) (37) (38) Chapeuzinho Vermelho falou (39) _ esta bom. (40) e depois lobo correu e chegou casa da vovó. (41) (42) bater porta (43) vovó falou (44) _ quem você? (45) lobo falou (46) _ eu sou chapeuzinho Vermelho. (47) vovó falou (48) - ah pode entra casa (49) lobo abriu porta e comeu (50) (51) vovó. Lobo deiteu da cama (52) Chegou Chapeuzinho Vermelho banteu (53) (54)</p>

AMA	a porta lobo falou (55)
	_ quem você. Chapeuzinho Vermelha falou (56) (57)
	_ eu sou chapeuzinho vermelho. (58)
	falou (59)
	_ porque você tem orelha grende? (60)
	lobo falou (61)
	_ porque eu preciso ouvir bem você (62)
	Chapeuzinho falou (63)
	- porque você tem nariz grende. (64)
	lobo falou (65)
	_ porque eu preciso ar bom. (66)
	Chapeuzinho falou (67)
	_ porque você tem boca grende. (68)
	lobo falou (69)
	_ porque eu vou comer você Ah. (70)
	Comeu C.V. (71)
	Número de frases usadas: 71
	Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 71
	Número de frases na ordem SVO: 62 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (8) (9) (10) (11)(12) (13) (14) (15) (16) (18)(19) (20)(21)(22)(24)(25)(27)(28)(29)(31)(32)(33)(34)(35)(36)(39)(40)(41)(42)(43)(44)(45)(46)(47)(48)(50) (51)(52)(54)(55) (56) (57) (58) (59) (60)(61) (62)(63) (64)(65) (66) (68)(69) (70) (71)
	Número de frases na ordem SVP (sujeito-verbo-predicativo): 5 (7) (13) (29) (47) (58)
	Número de frases divergentes da ordem SVO: 4
Número de palavras usadas : 231	
Número de palavras de conteúdo: 175	
Substantivos: 62 verbos: 70 modificadores: 43	
Número de palavras funcionais: 36	
artigos: 4 contração de preposição: 12 conjunções: 20	
Reconto de fábula:	
A raposa e as uvas	
A raposa ficou com muito fome ela está (1) (2)	
andando mato encontrou dois coelhos (3)	
pergudou onde tem uva? coelho falou (4) (5) (6)	
_ lá frente tem muito uva nome é parreira (7) (8)	
raposa falou (9)	
_ ah. obrigado está bem. (10)	
raposa anda ela esta procurado parreira (11) (12)	
achou parreira pula quaes pegar (13) (14) (15)	
uva voltar,pula quaes pegar (16) (17) (18)	
de novo voltar pula quaes pegar, mais (19) (20) (21)	
nada. Orgulhosa falou (22)	
_ eu não quero comer uva quem ele (23)	
uva verde, ruim entendeu. foi embora (24) (25) (26)	
viu a folha caiu chão ela pensou (27) (28) (29)	
é uva, mais não é. triste, foi embora. (30) (31) (32)	
Número de frases usadas: 32	
Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 32	
Número de frases na ordem SVO:20 (1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(11)(12)(13)(14)(15)(22) (23)(27)(28)(29)(30)	

AMA	<p>Número de frases divergentes da ordem SVO: 12 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (32) Número de frases na ordem SVP: 3 (1) (30) (31)</p> <p>Número de palavras usadas : 77 Número de palavras de conteúdo: 72 Substantivos: 19 verbos: 33 modificadores: 20 Número de palavras funcionais: 5 artigos: 2 preposição: 2 conjunção: 1</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p>A lebre e a tartaruga</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding-left: 40px;">A lebre falou</td> <td style="text-align: right;">(1)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ Oi turma tudo bem.</td> <td style="text-align: right;">(2)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">Tartaruga falou</td> <td style="text-align: right;">(3)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ coelho vamos disputa comigo?</td> <td style="text-align: right;">(4)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">A lebre falou</td> <td style="text-align: right;">(5)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- Está bem você quer disputa comigo mas eu sou muito rapido.</td> <td style="text-align: right;">(6) (7) (8)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">tartaruga falou</td> <td style="text-align: right;">(9)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ Então vamos disputar.</td> <td style="text-align: right;">(10)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">A coelho falou</td> <td style="text-align: right;">(11)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ A raposa você fala se já eu e tartaruga vai correr está bem.</td> <td style="text-align: right;">(12) (13) (14)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">Raposa falou</td> <td style="text-align: right;">(15)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ tá está bem eu falo já</td> <td style="text-align: right;">(16) (17)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">A raposa falou</td> <td style="text-align: right;">(18)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ Já</td> <td style="text-align: right;">(19)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>O coelho correu muito rapido</td> <td style="text-align: right;">(20)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A tartaruga correu demora muito e muito.</td> <td style="text-align: right;">(21) (22)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A lebre viu a tartaruga muito longe</td> <td style="text-align: right;">(23)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">A lebre falou</td> <td style="text-align: right;">(24)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_ Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe.</td> <td style="text-align: right;">(25) (26)</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 40px;">Agora a lebre está dormido</td> <td style="text-align: right;">(27)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>tartaruga chegou e ganhou.</td> <td style="text-align: right;">(28) (29)</td> <td></td> </tr> </table> <p>Número de frases usadas: 29 Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 29 Número de frases na ordem SVO: 24 (1)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)(12)(13)(15)(16)(17)(18)(20)(21)(23)(24)(25)(27)(28)(29) Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de frases na ordem SVP: 2 (8) (26)</p> <p>Número de palavras usadas : 96 Número de palavras de conteúdo: 78 Substantivos: 20 verbos: 33 modificadores: 25 Número de palavras funcionais: 18 artigos: 10 preposição: 1 conjunções: 7</p>	A lebre falou	(1)		_ Oi turma tudo bem.	(2)		Tartaruga falou	(3)		_ coelho vamos disputa comigo?	(4)		A lebre falou	(5)		- Está bem você quer disputa comigo mas eu sou muito rapido.	(6) (7) (8)		tartaruga falou	(9)		_ Então vamos disputar.	(10)		A coelho falou	(11)		_ A raposa você fala se já eu e tartaruga vai correr está bem.	(12) (13) (14)		Raposa falou	(15)		_ tá está bem eu falo já	(16) (17)		A raposa falou	(18)		_ Já	(19)		O coelho correu muito rapido	(20)		A tartaruga correu demora muito e muito.	(21) (22)		A lebre viu a tartaruga muito longe	(23)		A lebre falou	(24)		_ Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe.	(25) (26)		Agora a lebre está dormido	(27)		tartaruga chegou e ganhou.	(28) (29)	
A lebre falou	(1)																																																															
_ Oi turma tudo bem.	(2)																																																															
Tartaruga falou	(3)																																																															
_ coelho vamos disputa comigo?	(4)																																																															
A lebre falou	(5)																																																															
- Está bem você quer disputa comigo mas eu sou muito rapido.	(6) (7) (8)																																																															
tartaruga falou	(9)																																																															
_ Então vamos disputar.	(10)																																																															
A coelho falou	(11)																																																															
_ A raposa você fala se já eu e tartaruga vai correr está bem.	(12) (13) (14)																																																															
Raposa falou	(15)																																																															
_ tá está bem eu falo já	(16) (17)																																																															
A raposa falou	(18)																																																															
_ Já	(19)																																																															
O coelho correu muito rapido	(20)																																																															
A tartaruga correu demora muito e muito.	(21) (22)																																																															
A lebre viu a tartaruga muito longe	(23)																																																															
A lebre falou	(24)																																																															
_ Eu posso dormir no chão porque tartaruga tá longe.	(25) (26)																																																															
Agora a lebre está dormido	(27)																																																															
tartaruga chegou e ganhou.	(28) (29)																																																															

QUADRO 24: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO NAY8 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>NAY 8</p> <p>Aluna com oito (8) anos no início da pesquisa, e com nove (9) anos e nove (9) meses no final da coleta dos dados. Cursa atualmente a 3ª série do Ensino Fundamental. Freqüente a mesma instituição de educação de surdos desde 10/09/93, com um (1) ano de idade. A causa da surdez foi a rubéola materna na gravidez.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>Apresenta as expressões faciais gramaticais e utiliza o estabelecimento do olhar com seus interlocutores de forma adequada. Utiliza a direção do olhar para o estabelecimento da concordância verbal. A aluna utiliza o espaço para estabelecer as relações gramaticais. A aluna estabelece os referentes no espaço e utiliza os pontos estabelecidos para retomar tais referentes ao longo do discurso de forma consistente. Utiliza classificadores. (QUADROS, 2000)</p>	<p>Nome: NAY 8</p> <p>Reconto de história:</p> <p style="text-align: center;">Chapeuzinho Vermelho</p> <p>_ A chapeuzinho vermelho cesta dentro de bolo e coca (1) _ A menina vovó doente cuidado (2) _ A mamãe e cuida mato perigoso (3) _ A menina esta bom entendeu (4) (5)</p> <p>Número de frases usadas: 5 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 5 Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 5 (1) (2) (3) (4) (5)</p> <p>Número de palavras usadas : 24 Número de palavras de conteúdo: 17 Substantivos: 9 verbos: 3 modificadores: 5 Número de palavras funcionais: 7 artigos: 4 preposição: 1 conjunções: 2</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p style="text-align: center;">A raposa e as uva</p> <p>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)</p> <p>Número de frases usadas: 7 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 7 Número de frases na ordem SVO: 5 (1) (2) (5) (6) (7) Número de frases divergentes da ordem SVO: 2 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (3) (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 18 Número de palavras de conteúdo: 18 Substantivos: 8 verbos: 7 modificadores: 3</p>

NAY	<p>Reconto de fábula:</p> <p style="text-align: center;">A lebre e a tartaruga</p> <p>O ela falu vamos disputa brincar correu. (1) (2) (3) (4) O você falu ja correr. (5) (6) O coelha come cenoura dome ja. acordou. (7) (8) (9) Ja tartaruga ganhou feliz (10)</p> <p>Número de frases usadas: 10 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 8 Número de frases SVO: 8 (1)(2)(5)(6) (7)(8)(9)(10) Número de frases divergentes da ordem SVO: 2</p> <p>Número de palavras usadas : 23 Número de palavras de conteúdo: 20 Substantivos: 3 verbos: 11 modificadores: 6 Número de palavras funcionais: 3 artigos: 3</p>
-----	--

QUADRO 25: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO ANGEL9 E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. LÍng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
ANGEL 9			
Aluna com oito (8) anos e seis (6) meses no início da pesquisa, atualmente com dez (10) anos e dez (10) meses, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Matriculada na mesma instituição de educação de surdos desde 10/02/94, aos dois (2) anos e sete (7) meses de idade. É muito tímida e reservada, embora seja interessada. Não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes. A surdez foi causada por meningite aos 2 meses de idade. Não articula nenhum som.	Surdez pré-lingüística	Utiliza parcialmente o espaço para o estabelecimento de relações gramaticais. Nem sempre as relações ficam claras, pois o estabelecimento de referentes não é feito de forma clara e consistente. A aluna utiliza classificadores. Nas intervenções espontâneas iniciais pode-se perceber que as crianças dominam a língua de sinais... (QUADROS, 2000).	<p>Nome: ANGEL 9</p> <p>Reconto de história:</p> <p>Mãe fala chapeuzinho vermelho (1) 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 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)</p> <p>Número de frases usadas: 13 Número de frases na ordem SVO: 6 (1)(2)(4)(6) (7) (13) Número de frases divergentes da ordem SVO: 10 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 1 (8) Número de frases na ordem SVP: 1 (2)</p> <p>Número de palavras usadas : 56 Número de palavras de conteúdo: 46 Substantivos: 25 verbos: 10 modificadores: 11 Número de palavras funcionais: 10 artigos: 3 contração de preposição: 1 pron.interrogativos: 6</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p>A raposa e as uvas</p> <p>A raposa foi passera muita linda árvore. (1) A raposa encontrou o coelho come um uva raposa vonede [vontade?] (2) (3) (4) onde um uva. A raposa orgulhosa raposa quero come uvas. (5) (6) O coelho rir a raposa uvas é ruim. (7) (8) A raposa muito orgulhosa. (9)</p> <p>Número de frases usadas: 9 Número de frases com estrutura mais próxima a L2: 19 Número de frases na ordem SVO: 6 (1)(2) (3) (6)(7)(8) Número de frases divergentes da ordem SVO: 3 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 2 (6) (8) Número de frases na ordem SVP: 2 (8) (9)</p>

ANGEL	<p>Número de palavras usadas : 39 Número de palavras de conteúdo: 30 Substantivos: 15 verbos: 8 modificadores: 7 Número de palavras funcionais: 9 Artigos: 9</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p>A lebre e a tartaruga</p> <p>A lebre falou: (1) A tudo pessoas viu. (2) A lebre foi correr. com da tartaruga. (3) A tartaruga demora não mais correr. (4) (5) A lebre está correu a lebre come cenuras. (6) (7) A lebre foi domer. (8) A tartaruga anda quaes chaegar. (9) (10) A tartaruga já ganhou. (11) A lebre perdeu. (12)</p> <p>Número de frases usadas: 12 Número de frases na ordem SVO: 10 (1)(3)(4)(6)(7)(8)(9)(10)(11)(12) Número de frases divergentes da ordem SVO: 2</p> <p>Número de palavras usadas : 44 Número de palavras de conteúdo: 32 Substantivos: 12 verbos: 14 modificadores: 6 Número de palavras funcionais: 12 Artigos: 10 preposição: 2</p>
-------	---

QUADRO 26: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO GUS 10 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. LÍng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>GUS 10</p> <p>Aluno com 8 anos e 6 meses no início da pesquisa, atualmente com 11 anos e 6 meses cursa a 3ª série do Ensino Fundamental. Foi matriculado nesta instituição de educação de surdos em 27/05/94, com 1 ano e 5 meses de idade. Os pais dizem que não sabem qual foi a causa da surdez.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>Parece dominar a língua de sinais, mas não há dados suficientes para uma análise. Nas intervenções espontâneas iniciais pode-se perceber que as crianças dominam a língua de sinais... (QUADROS, 2000).</p>	<p>Nome: GUS 10</p> <p>Reconto de história:</p> <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Mamãe falou _ cuidado chapeuzinho eu sei. (1) (2) (3) Muito arvore lobo falou _ que e cente [cesta?] chapeuzinho falou _ é bolo com mel. (4) (5) (6) (7) (8) leite com café, lobo tem fome quem e bolo demois [depois] lobo come vovó (9) (10) (11) demois lobo come chapeuzinho (12)</p> <p>Número de frases usadas: 12 Número de frases na ordem SVO: 8 (1)(2)(5)(7)(8)(9) (11) (12) Número de frases divergentes da ordem SVO: 9 Número de construções TC: 2 (3) (4)</p> <p>Número de palavras usadas : 36 Número de palavras de conteúdo: 33 Substantivos: 17 verbos: 10 modificadores: 6 Número de palavras funcionais: 3 preposições: 2 conjunção: 1</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p>A raposa e as uva</p> <p>lobo raposa e orgulhosa encontrou e coelhos 2 falou- (1) (2) (3) lá parreira e uva obriado vai pura [pula] uva 3 quase coelho ai(4)(5)(6) ai ai ai saiu raposa e as uvas fim fim (7) (8)</p> <p>Número de frases usadas: 8 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 8 Número de frase na ordem SVO: 1 (2) Número de frases na ordem SVP: 1 (1)</p> <p>Número de palavras usadas : 26 Número de palavras de conteúdo: 23 Substantivos: 8 verbos: 6 modificadores: 9 Número de palavras funcionais: 3 artigo: 1 conjunções: 2</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p>A lebre e a tartaruga</p> <p>tartaruga disputa lebre vamos já corre, lebre e falou: (1) (2) (3) (4) tartaruga e demora lebre ri lebre dormir tartaruga (5) (6) (7) (8) quieto tartaruga ganhou lebre perdeu fim (9) (10)</p>

GUS	<p>Número de frases usadas: 10 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 9 Número de frases na ordem SVO: 5 (1)(6)(7)(9)(10) Número de frases divergentes da ordem SVO: 5</p> <p>Número de palavras usadas : 22 Número de palavras de conteúdo: 20 Substantivos: 9 verbos: 9 modificadores: 2 Número de palavras funcionais: 2 conjunções: 2</p>
-----	---

QUADRO 27: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO MAU 11 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
<p>MAU 11</p> <p>Aluno com oito (8) anos e um (1) mês no início da pesquisa, completando dez (10) anos e seis (6) meses no final. Cursa atualmente a 3ª série do Ensino Fundamental, Está matriculado desde 04/12/95, aos três (3) anos e dois (2) meses de idade. Faz uso da oralidade com bastante frequência com os ouvintes. Utiliza da língua de sinais com colegas surdos. É muito interessado e exerce liderança sobre os demais. Os pais não sabem qual foi a causa da surdez.</p>	<p>Surdez pré-lingüística</p>	<p>Faz uso devido do espaço para estabelecer relações gramaticais. O aluno estabelece os referentes no espaço e utiliza os pontos estabelecidos para retomar tais referentes ao longo do discurso de forma consistente. O aluno utilizou alguns classificadores. Não foi possível verificar o uso de expressões faciais. (QUADROS, 2000)</p>	<p>Nome: MAU 11</p> <p>Reconto de história:</p> <p align="center">Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce. (1) cesta vai chapeuzinho vê que árvore. (2) muita bonita a flor colorido pegar. (3) (4) flor deu depois vovó árvore escuro. (5) lobo mal foi lobo oi Chapeuzinho. (6) (7) oi tudo bem lobo porque cesta (8) (9) eu tenho Chapeuzinho falou leite. (10) (11) doce bolo e lobo lá de vovó casa. (12) tudo obrigado fingiu lobo foi. (13) (14) rápido ganhou casa vovó bateu. (15) (16) porta abriu lobo quieto susto vovó. (17) (18) gritou lobo comeu vovó barriga (19) (20) lobo vovó fingiu cega chapeuzinho. (21) (22) porta bateu abriu chapeuzinho. (23) mesa a cesta lobo atichim fingiu. (24) (25) Chapeuzinho não abraçou doença. (26) mentroso ela falou óculos maior (27) lobo boca mentroso bulsa lobo. (28) comeu chapeuzinho duas barriga. (29) dormido lobo cama homem. (30) (31) pegou policia porta abriu queito. (32) cadê vovó eu viu vovó lobo. (33) (34) pegou tesoura queito abriu ganhou. (35) (36) vovó e chapeuzinho abaçoe depois. (37) amigo tudo. Chá, leite, bolo, pão. (38) vovó pois vai chapeuzinho for (39) passa não tem lobo acabou (40) ganhou fim (40)</p> <p>Número de frases usadas: 40 Número de frases com mescla de L1 e L2:40 Número de frases na ordem SVO: 1 (32) Número de frases com estruturas “telegráficas” próximo a L1: 39 Número de frases consideradas TC: 12 (1) (6) (7) (9) (12) (18) (21) (23) (25) (26) (31) (37)</p> <p>Número de palavras usadas : 146 Número de palavras de conteúdo: 140 Substantivos: 70 verbos: 35 modificadores: 35 Número de palavras funcionais: 6 artigos: 2 conjunções: 5</p>

MAU	<p>Reconto de fábula:</p> <p>A raposa e as uvas</p> <p>a raposa vai passear orgulhosa. (1) encotrou o coelho comido uva. (2) (3) raposa muito gostoso uvas (4) por favor onde tem uvas ela falou (5) (6) coelho de arvoré caiu chão uvas. (7) raposa obrigado vai passar. (8) não tem chão uvas procurar tem (9) (10) uvas. Parreira corre 1-2-3 acabou (11) (12) (13) grita coelho vai tem ruim uvas. (14) (15) (15) verde vai raposa passar barulho é . (17) (18) (19) folhas caiu raposa rápido ver quase (20) (21) caiu nada uvas raposa estou orgulhosa. fim fim (22) (23)</p> <p>Número de frases usadas: 23 Número de frases com estruturas “telegráficas” próximo a L1: 21 Número de frases na ordem SVO: 3 (1)(2)(3) Número de frases na ordem TC: 7 (4) (7) (8) (12) (19) (20) (23)</p> <p>Número de palavras usadas : 66 Número de palavras de conteúdo: 63 Substantivos: 22 verbos: 23 modificadores: 18 Número de palavras funcionais: 3 artigos: 2 preposição: 1</p>
	<p>Reconto de fábula:</p> <p>A lebre e a tartaruga</p> <p>A lebre orgulhosa passear arvoré legal (1) rápido lebre parou a tartaruga disputa (2) (3) lebre a tartaruga lebre fraco você para (4) (5) tartaruga agora lebre ou tartaruga já rápido lebre pé sujo cabeça tartaruga (6) parou tem muito viu cenoura comer (7) (8) todo acabou vê longe ah-ah todo tartaru- (9) (10) ga deborado todo calor lebre dormir (11) arvoré escuro lebre gostoso leão todo animal vai lebre animais vai-vai tartaruga (12) viu dormir tartaruga ah-ah deborado (13) chegou ganhou tartaruga feliz barulho (14) (15) coelho não rápido viu tartaruga ganhou (16) (17) coelho eu viu não dormir acabou (18) (19) (20) pegou animais tudo festa ganhou tartaruga (21) (22) embora coelho que não mais já acabou (23) (24)</p> <p>Número de frases usadas: 24 Número de frases “telegráficas” com estrutura mais próxima a L1: 24 Número de frases na ordem SVO: 5 (1)(2) (3)(11)(17) Número de frases divergentes da ordem SVO: 19 Número de construções que poderiam ser consideradas tópico-comentário: 3 (4) (6) (12) Número de palavras usadas : 99 Número de palavras de conteúdo: 93 Substantivos: 37 verbos: 25 modificadores: 31 Número de palavras funcionais: 6 artigos: 3 preposição: 1 conjunções: 2</p>

QUADRO 28: CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DOU12 E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome	Tipo de Surdez	Desemp. Líng. Sinais Bras.*	Produção Textual Modalidades de Textos
DOU 12			
Aluno com sete (7) anos inicialmente. No final da pesquisa com oito(8) anos e onze (11) meses, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Está matriculado na instituição de educação de surdos desde 26/07/95, aos dois (2) anos de idade. Ficou surdo com um (1) ano e quatro (4) meses, por causa da meningite.	Surdez pré-lingüística	Parece dominar a língua de sinais, mas não há dados suficientes para uma análise. Nas intervenções espontâneas iniciais pode-se perceber que as crianças dominam a língua de sinais... (QUADROS, 2000).	<p>Nome: DOU 12</p> <p>Reconto de história:</p> <p align="center">Chapeuzinho Vermelho</p> <p>1-A menina foi pra casa da mamãe. (1) Depois a mamãe falou para Ele. Ele precisa (2) (3) cuida no mato. A menina falou esta bom. (4) (5) Depois</p> <p>2- A Chapeuzinho Vermelho foi passear e (6) pula pula e feliz. A Chapeuzinho vermelho (7) (8) viu a primavera muito bonito. A menina (9) pegou 10 flors. (10) Depois</p> <p>3- A menina foi pula pula encontrou (11) (12) (13) (14) o lobo. A menina falou Porque você (15) encontrou . Porque o lobo foi passar (16) (17) no mato. O lobo falou que tem na cesta. A (18) (19) menina falou tem bolo 10 flores o lobo (20) (21) falou esta bom. O lobo falou a menina vai (22) (23) (24) (25) casa da vovó. Depois</p> <p>O lobo e Chapeuzinho vermelho bater a (26) porta, ele entra na casa da vovó. (27) Depois ele, comeu a vovó ficou o gordo. (28) (29) A Chapeuzinho vermelho bater a porta (30) o lobo sou [usou] roupa da vovó Depois (31) a vovó comeu a menina. O lobo ficou o (32) (33) gordo Depois O homem viu o que (34) tem na casa. (35) Depois</p> <p>O homem entra casa da vovó (36) O homem falou: (37) cade Chapeuzinho vermelho vovó (38) O homem viu o lobo comeu. (39) (40) O homem cortou a faca na barriga (41) do lobo já puxou a Chapeuzinho (42) vermelho vovó. Depois. O homem pegou a pedra e (43) colocar na barriga Depois. O lobo (44) acordou e o dia. E passado na (45) barriga doi doi muito e fugiu. (46) (47) (48) a vovó abraçar [abraçar] Chapeuzinho e (49) homem a Chapeuzinho vermelho (50) falou eu embora para a casa. (51)</p> <p>Número de frases usadas: 51 Número de frases na ordem SVO: 44 (1)(2)(3)(4)(5) (9) (10)(12)(13)(14)(15)(17)(18)(19)(20)(21)(22)(23)(24)(25)(26)(27)(28) (29)(30)(31)(32)(34)(35)(36)(37)(38)(39)(42)(43)(44)(45)(46)(47)(48) (49)(50)(51) SVP (33) Número de frases divergentes da ordem SVO: 7</p>

DOU	<p>Número de palavras usadas : 221 Número de palavras de conteúdo: 152 Substantivos: 68 verbos: 52 modificadores: 32 Número de palavras funcionais: 69 artigos: 42 preposições: 16 conjunções: 11</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p style="text-align: center;">A raposa e as uvas</p> <p>A raposa foi passear encontrou (1) (2) o coelho.</p> <p>O coelho comeu muito uvas. (3)</p> <p>A raposa falou onde parreira (4) da uva.</p> <p>O coelho falou lá tem. (5) (6)</p> <p>A raposa falou esta bom. (7) (8)</p> <p>A raposa viu uma uva. (9)</p> <p>A raposa ficou muito fome. (10)</p> <p>A raposa quero pula pega uva. (11) (12)</p> <p>A raposa pula não da para pega uva 1ª. (13) (14)</p> <p>O coelho ficou muito rir. (15)</p> <p>A raposa pula não da para pega uva 2ª. (16) (17)</p> <p>O coelho ficou muito rir. (18)</p> <p>A raposa vai ficar forte pega uva quase pega uva 3ª. (19) (20) (21)</p> <p>A raposa falou o coelho uva e verde e ruim. (22) (23) (24)</p> <p>A raposa foi passear. (25)</p> <p>A raposa viu a folha caiu. (26) (27)</p> <p>A raposa pensou a folha e uva. (28) (29)</p> <p>A raposa ficou fugiu (30) (31)</p> <p>Número de frases usadas: 31 Número de frases na ordem SVO: 20 (1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)(13)(16)(21)(22)(25) (26)(27)(28)(29)(30)(31) Número de frases divergentes da ordem SVO: 6</p>
-----	--

DOU	<p>Número de construções na ordem SVP: 6 (10) (15) (18) (19) (23) (24) Número de construções TC: 1 (11)</p> <p>Número de palavras usadas : 114 Número de palavras de conteúdo: 88 Substantivos: 34 verbos: 38 modificadores: 16 Número de palavras funcionais: 26 artigos: 22 preposições e contrações de preposição: 4</p> <p>Reconto de fábula:</p> <p style="text-align: center;">A lebre e a tartaruga</p> <p>O coelho disputa tartaruga e (1) para corrida até chegada lá. (2) A tartaruga vamos corrida o coelho. (3) O macaco falou já o coelho corre (4) (5) A tartaruga demora. O coelho corre (6) (7) Muito rápido A tartaruga demora (8) Muito. O coelho parou viu atrás tartaruga. (9) (10) O coelho viu três cenoura. (11) O coelho come três cenoura. Depois (12) O coelho sono e dormir. (13) (14) A tartaruga anda viu o coelho (15) (16) Dormiu. A tartaruga anda muito. (17) (18) O coelho ouviu o leão falou vai (19) (20) A tartaruga anda quase chegada (21) O coelho acordou viu a tartaruga (22) (23) Vai ganha. O coelho corre. (24) (25) A tartaruga já chegada. (26) O coelho viu a tartaruga ganhou (27) (28)</p> <p>Número de frases usadas: 28 Número de frases na ordem SVO: 23 (1) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22)(23)(25) (27)(28) Número de frases divergentes da ordem SVO: 5 Número de construções consideradas TC: 1 (3) Número de palavras usadas : 102 Número de palavras de conteúdo: 74 Substantivos: 33 verbos: 29 modificadores: 12 Número de palavras funcionais: 28 artigos: 24 preposições: 2 conjunções: 2</p>
-----	--

* Pareceres emitidos por Ronice Müller de Quadros.