



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**EDUARDO JORGE TABOSA BATISTA**

**A INTERLÍNGUA DE SURDOS FALANTES DE LIBRAS: UMA ANÁLISE DE  
ERROS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM PORTUGUÊS COMO L2**

**FORTALEZA**

**2020**

EDUARDO JORGE TABOSA BATISTA

A INTERLÍNGUA DE SURDOS FALANTES DE LIBRAS: UMA ANÁLISE DE ERROS  
EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM PORTUGUÊS COMO L2

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística  
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dannyza Serra Gomes.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- B336i Batista, Eduardo Jorge Tabosa.  
A INTERLÍNGUA DE SURDOS FALANTES DE LIBRAS : UMA ANÁLISE DE ERROS EM  
PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM PORTUGUÊS COMO L2 / Eduardo Jorge Tabosa Batista. –  
2020.  
126 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes.

Coorientação: Profa. Dra. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.

1. Bilinguismo. 2. Análise de erros. 3. Interlíngua. 4. Libras. 5. Escrita do surdo. I. Título.

CDD 410

---

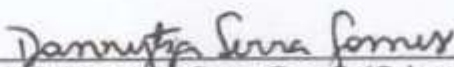
EDUARDO JORGE TABOSA BATISTA

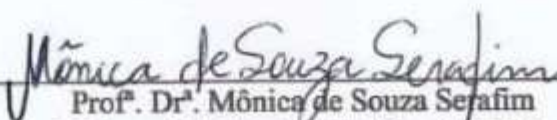
A INTERLÍNGUA DE SURDOS FALANTES DE LIBRAS: UMA ANÁLISE DE  
ERROS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM PORTUGUÊS COMO L2

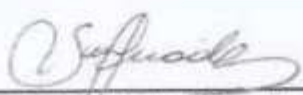
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 24/07/2020.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dannyza Serra Gomes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

A Deus.

À minha amada esposa, filho e pais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o condutor principal de toda a minha vida, a Ele toda honra e glória.

A minha amada esposa e filho, pelo apoio e incentivo imprescindíveis ao longo desta jornada.

A minha mãe e meu pai (*in Memoriam*), por toda dedicação em meu processo educacional.

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dannytza Serra Gomes, pelos ricos momentos de orientação.

Ao Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho que, no desempenho de seu papel de coorientador, deu excelentes contribuições.

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Araújo Vieira, por contribuir com a minha formação acadêmica desde a especialização, tendo, ao final desta etapa, o cuidado em sugerir o convite do Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho para ser meu coorientador no mestrado. Pelas valiosas contribuições no processo de escrita da dissertação, ainda que informalmente. Por fim, pela sugestão da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli de Fátima Fernandes para compor a banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará que propiciaram momentos de aprendizagem de extrema relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), nas pessoas da Diretora Francisca Carla Alves dos Santos e das Coordenadoras Escolares Joseane Nunes Aguiar e Lílian, por permitir que esta pesquisa fosse desenvolvida nesta instituição dando todo apoio necessário.

Ao Núcleo Gestor e Corpo docente da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, pelo apoio dispensado ao longo do curso.

Ao intérprete Marcus, pelo zelo em traduzir para a Libras o material de coleta de dados além de dirimir algumas dúvidas quanto à Libras.

Aos dez participantes da pesquisa, que prontamente atenderam ao convite para colaborar, fornecendo o *corpus* necessário para a análise.

Às professoras participantes da banca examinadora Mônica de Souza Serafim e Sueli de Fátima Fernandes, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas ao longo das disciplinas.

“Quem faz a boca do homem? ou quem faz o  
mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego?  
Não sou eu, o Senhor?” (Êxodo 4:11).



## RESUMO

O Brasil hoje tem mais de um milhão e meio de habitantes portadores de surdez congênita e severa e desses 46% chegaram só até o EF AF, dado preocupante quando se percebe o efeito pessoal e social que este dado pode causar. Visando fornecer às instituições de ensino voltadas ao público surdo ferramentas de aprimoramento do ensino da língua portuguesa, o presente trabalho tencionou, com base na metodologia da análise de erros proposta por Corder (1969), analisar os erros interlinguais, intralinguais e ambíguos na interlíngua escrita de aprendizes surdos de língua portuguesa como segunda língua, que sejam surdos congênitos, portadores de surdez congênita nos graus entre severa a profunda, filhos de pais surdos ou não, falantes de LIBRAS e alunos do Ensino Fundamental e do Médio do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Para tal intuito, foi aplicado um questionário visando à identificação do perfil dos participantes no que tange às informações gerais sobre eles, sobre o tempo e processo de aquisição da LIBRAS bem como da Língua portuguesa. Um segundo instrumento aplicado foi uma proposta de produção textual em português, elaborada pelo pesquisador, que serviu de comando para que os participantes elaborassem seus textos de forma individual. O *corpus* foi composto pelos textos produzidos por meio desse segundo instrumento. Esta pesquisa se propôs a responder às seguintes questões: Que tipos de erros – interlinguais, intralinguais ou ambíguos –, os participantes cometem em suas produções escritas em português brasileiro padrão e em que quantidades? Como se caracterizam os níveis de instrução da perspectiva dos tipos de erros que predominam em cada um? A IL dos participantes chega ao nível de instrução mais alto no âmbito do EB apresentando indícios de fossilização? Quais são os indícios? A fundamentação teórica e metodológica utilizada para a análise do *corpus* foi respectivamente a teoria da interlíngua proposta por Corder (1969) e Selinker (1972) e a teoria da análise de erros proposta por Corder (1969). O que se percebeu foi que os alunos do 6º ano apresentaram apenas um aglomerado de palavras sem significado; que os participantes do 9º e do 3º apresentaram em suas produções erros inter e intralinguais, não apresentando os ambíguos; que o 3º ano do EM apresentou três vezes mais erros intralinguais do que os 9º ano, que todos apresentaram indícios de fossilização.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Análise de erros. Interlíngua. Libras. Escrita do surdo.

## ABSTRACT

Brazil currently has over a million and a half inhabitants with severe congenital hearing loss and, out of these, 46% reached only the second half of elementary school, which is worrisome data considering the personal and social effect this reality may engender. Seeking to provide tools for the enhancement of Portuguese teaching to educational institutions for the deaf, the present study intended, based on Corder's error analysis methodology (1969), to analyze the interlingual, intralingual and ambiguous errors in the interlingual writing of deaf students to whom Portuguese is a second language. The students are congenitally deaf, have congenital hearing loss ranging from severe to profound, and are children of deaf parents or not. Besides, LIBRAS (acronym in Portuguese for Brazilian Sign Language) is their first language and Elementary, and they are Middle and High School students at the *Instituto Cearense de Educação dos Surdos* (Educational Institute of Ceará for the Deaf). With this intent, a survey, by way of a questionnaire, was conducted aiming to identify the participants' profile regarding general information about them and about the time and process of acquiring LIBRAS as well as the Portuguese language. A second instrument applied was a writing prompt in Portuguese, elaborated by the researcher, that was used to orient the participants' own individual text productions. The corpus is composed by the texts produced by means of this second instrument. This research sought to answer the following questions: How many and what types of errors – interlingual, intralingual or ambiguous –, do the participants make in their text productions in Brazilian Portuguese? How are the instruction levels characterized through the perspective of each one's predominant errors? Does the participants' interlanguage reach the highest school grade showing indications of fossilization? What are those indications? The theoretical and methodological framework used for the corpus analysis was respectively the interlanguage theory proposed by Corder (1969) and Selinker (1972) and the error analysis methodology proposed by Corder (1969). It was perceived that the Middle School 6th grade students presented merely a group of meaningless words. The High School 9th grade and 12th grade participants presented inter and intralingual errors in their productions, not presenting ambiguous errors. Moreover, the senior ~~year~~ students presented three times more intralingual errors than the ninth graders, and that all presented fossilization indicators.

**Keywords:** Bilingualism. Error analysis. Interlanguage. LIBRAS. Deaf Writing. Brazilian Sign Language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto original de P061 .....	84
Figura 2 - Texto original de P062 .....	86
Figura 3 - Texto original 01 de P063 .....	88
Figura 4 - Texto original 02 de P063 .....	89
Figura 5 - Texto original de P091 .....	91
Figura 6 - Texto original de P092 .....	94
Figura 7 - Texto original de P093 .....	96
Figura 8 - Texto original de P031 .....	100
Figura 9 - Texto original de P032 .....	105
Figura 10 - Texto original de P033 .....	108
Figura 11 - Texto original de P034 .....	110

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade de aquisição da Libras .....	79
Gráfico 2 - Quantitativo de erros identificados no corpus desta pesquisa relativo ao 9º Ano do EF AF e ao 3º Ano do EM .....	112
Gráfico 3 - Resumo do quantitativo de respostas da avaliação das professoras referente aos textos do 9º ano.....	117
Gráfico 4 - Resumo do quantitativo de respostas da avaliação das professoras referente aos textos do 3º ano.....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação da Taxonomia de erros utilizada por Rodrigues Vieira (2009) .....	55
Quadro 2 - Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa de Granemann.....	64
Quadro 3 - Dados pessoais dos participantes .....	76
Quadro 4 - Aquisição da Libras pelos participantes .....	78
Quadro 5 - Aprendizagem da Língua Portuguesa pelos participantes.....	80
Quadro 6 - Questionário respondido pela avaliadora sobre o texto de P061 .....	84
Quadro 7 - Questionário respondido pela avaliadora sobre o texto de P062 .....	85
Quadro 8 - Questionários respondidos pelas avaliadoras sobre o texto 1 de P063 .....	86
Quadro 9 - Questionários respondidos pelas avaliadoras sobre o texto 2 de P063 .....	88
Quadro 10 - Texto do participante P091 digitado e sublinhado .....	92
Quadro 11 - Texto do participante P092 digitado e sublinhado .....	94
Quadro 12 - Texto do participante P093 digitado e sublinhado .....	96
Quadro 13 - Síntese da classificação de erros encontrados no corpus do 9º ano .....	99
Quadro 14 - Texto do participante P031 digitado e sublinhado .....	101
Quadro 15 - Texto do participante P032 digitado e sublinhado .....	105
Quadro 16 - Texto do participante P033 digitado e sublinhado .....	108
Quadro 17 - Texto do participante P034 digitado e sublinhado .....	110
Quadro 18 - Síntese da classificação de erros encontrados no <i>corpus</i> do 3º ano.....	111
Quadro 19 - Síntese das respostas ao questionário pelas avaliadoras -9º ano.....	114
Quadro 20 - Síntese das respostas ao questionário pelas avaliadoras -3º ano.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Análise de Erros
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
dB	Decibéis
EB	Ensino Básico
EF AF	Ensino Fundamental Anos Finais
EM	Ensino Médio
F	Feminino
GU	Gramática Universal
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
IL	Interlíngua
IL1	Estágio de Interlíngua 1
IL2	Estágio de Interlíngua 2
IL3	Estágio de Interlíngua 3
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LA	Língua Alvo
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
M	Maculino
NEIS	Núcleo de Estudos sobre Interlíngua e Surdez
NEPEL	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Libras
OSV	Objeto/ Sujeito/ Verbo
OVS	Objeto/ Verbo/ Sujeito
SVO	Sujeito/ Verbo/ Objeto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1</b>	<b>O sujeito surdo e a língua portuguesa.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Quem é o surdo? .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.2</b>	<b><i>Abordagens de ensino aplicadas aos surdos .....</i></b>	<b>42</b>
<b>2.1.3</b>	<b><i>Ensino da língua portuguesa como L2 para o surdo .....</i></b>	<b>44</b>
<b>2.2</b>	<b>TEORIA DA INTERLÍNGUA .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3</b>	<b>ANÁLISE DE ERROS .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.1</b>	<b><i>Definindo o erro a ser analisado .....</i></b>	<b>52</b>
<b>2.3.2</b>	<b><i>A metodologia propriamente dita .....</i></b>	<b>53</b>
<b>2.4</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>56</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2</b>	<b>Delimitação do universo da amostra .....</b>	<b>69</b>
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos de coleta de dados e composição do <i>corpus</i> .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>O Questionário .....</i></b>	<b>70</b>
<b>3.3.2</b>	<b><i>As produções textuais .....</i></b>	<b>71</b>
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>O questionário .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>A análise das produções textuais dos participantes.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2.1</b>	<b><i>Análise dos textos dos participantes do 6º ano.....</i></b>	<b>83</b>
<b>4.2.2</b>	<b><i>Primeira e segunda perguntas.....</i></b>	<b>91</b>
<b>4.2.2.1</b>	<b><i>Análise dos textos dos participantes do 9º ano .....</i></b>	<b>91</b>
<b>4.2.2.2</b>	<b><i>Análise dos textos dos participantes do 3º ano do EM.....</i></b>	<b>100</b>
<b>4.2.3</b>	<b><i>Terceira pergunta.....</i></b>	<b>114</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE B – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIOR DE IDADE .....</b>	<b>131</b>

<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR DE IDADE.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AOS AVALIADORES .....</b>	<b>138</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Segundo a Agência Brasil, em outubro de 2019, existiam 500 milhões de surdos no mundo. No Brasil, são 10,7 milhões de pessoas com algum grau de surdez, sendo que, desse total, 15% são portadores de surdez congênita e severa (GANDRA, 2019). Um dado preocupante divulgado pela referida agência é que apenas 7% conseguiram concluir o ensino superior, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o ensino fundamental e 32% não possuem grau de instrução. Portanto, serviços essenciais como a educação não têm alcançado de forma satisfatória esse público.

De acordo com o censo de 2010, o estado do Ceará identificou 250 mil surdos e 35 mil estão em idade escolar (IBGE, 2010), apresentando a necessidade de serem instruídos com base em suas especificidades para que os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados e a vida dessas pessoas seja afetada de forma positiva. Para atender a essa demanda em nosso estado, há três instituições que se propõem a lecionar para alunos surdos: A Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Suderlan Bastos Mota, que se propõe a trabalhar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais; a escola Fillipo Smaldone, que desempenha seu papel educacional focando no público surdo que estuda no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais; e o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), fundado em 1961, que inicialmente atendia a alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio, atualmente dedicando-se apenas ao Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Esta última instituição, local onde a presente pesquisa foi desenvolvida, ao longo de sua história, adotou como abordagem de ensino o oralismo, a comunicação total e, atualmente, adota uma perspectiva bilíngue na educação de surdos desde a década de 1990.

É importante reforçar que o bilinguismo tem sido adotado pelas instituições de ensino que atendem aos surdos no Brasil desde que foi baixado o decreto N° 5626 de 2005, que diz: as escolas devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, p. 1). Instituíam-se, desta forma, a Educação Básica bilíngue para as pessoas surdas, garantindo a esses estudantes a aquisição e/ou sistematização do conhecimento da Libras<sup>1</sup>, a

---

<sup>1</sup> Refiro-me à aquisição e/ou sistematização do conhecimento porque foram participantes da pesquisa aqui relatada alunos surdos que são falantes de Libras em qualquer nível de conhecimento. Logo, os participantes chegaram à idade de escolarização (Ensino Fundamental) já falando Libras ou não, o que implica no fato de que precisaram adquiri-la ou simplesmente sistematizar seu conhecimento adquirido em ambiente extra sala de aula.

primeira língua natural do surdo, e a aprendizagem simultânea da língua portuguesa em seu meio escrito, configurando-se, desta forma, como segunda língua (L2). Ellis (1994) afirma que uma segunda língua exerce um papel social e institucional para quem a adquire, ou seja, ela é falada fora da sala de aula. Por se tratar da língua oficial do país onde vive a comunidade surda brasileira, português escrito é L2 para essa comunidade: há muitas necessidades sociais a serem supridas por seu intermédio.

Estudando a história da educação do surdo, percebi que há várias concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem envolvendo a pessoa surda. Entre elas, está o oralismo (concepção tratada pormenorizadamente na subseção 2.1.2), que entende a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pelo estímulo da audição, valorizando a aprendizagem/treino da fala (GOLDFELD, 2001), ou seja, o uso da articulação oral e, conseqüentemente, a rejeição a qualquer tipo de gestualização, como, por exemplo, a Libras, em sua prática comunicativa. Tal concepção fundamentava-se na compreensão de que a língua portuguesa era a L1 do surdo e não L2.

Contrapondo-se às ideias oralistas, pesquisas, como a de Sousa (2009), constataram que, no caso de surdos, é preciso que o ensino de uma terceira língua (L3) seja mediado pela primeira língua (L1 - Libras) e, em alguns momentos, também pela segunda língua (L2 - português escrito). Dessa forma, o que se entende desse achado é que, no processo de aprendizagem de uma L2 ou L3, o indivíduo surdo normalmente utiliza a estrutura de sua primeira língua-L1 (conhecimento prévio) como mediadora em relação aos novos conhecimentos sobre línguas adicionais (L2, L3 etc.), e isso se percebe a partir dos erros cometidos relativamente à norma padrão das línguas adicionais, uma vez que os erros, em certa medida, resultam do tipo de raciocínio idiossincrático de um aprendiz que fala uma língua visioespacial ou de sinais como L1. Depreende-se, então, que a prática oralista ocasionou uma defasagem no aprendizado da língua portuguesa pelo surdo, visto que era desencorajado a desenvolver uma primeira língua que lhe fosse natural – a Libras. Portanto, não tinha em que ancorar sua aprendizagem referente à L2.

Pesquisas como a de Araújo Vieira (2009) têm apontado para o fato de que surdos que retardam sua aquisição da L1 sentem maior dificuldade no processo de aprendizagem da L2. Mota (2013) também chega à mesma conclusão, afirmando que a aquisição tardia da L1 prejudica o desenvolvimento linguístico dos indivíduos. Destarte, minha decisão em investigar os erros no âmbito do ensino-aprendizagem do português como L2 para o surdo teve como motivação primária todo esse contexto supracitado.

Dado que a língua portuguesa padrão no meio escrito é L2 para os surdos, no momento em que tentam usá-la pela primeira vez, um terceiro sistema com estrutura própria, que não é nem Libras nem português, emerge. A esse sistema com características da L1 e da L2, Selinker (1972) chamou de interlíngua (IL), que, neste caso, pode ser chamada de IL Libras-português brasileiro padrão escrito. A partir dessa descoberta de que há uma língua do aprendiz de L2 ou uma IL, o pesquisador propôs a teoria da IL.

A aplicação da teoria da IL como teoria de base é muito comum em pesquisas em que a língua em processo de aprendizagem é a inglesa. É o caso de Rodrigues Vieira (2009), que teve como objetivo estudar a interlíngua escrita de alunos brasileiros aprendizes do inglês como língua estrangeira (LE)<sup>2</sup> a fim de identificar, explicar e classificar os erros, quantificando aqueles que são mais frequentes, tendo se apoiado na metodologia da análise de erros.

Uma vez que a matriz curricular do Ensino Fundamental Anos Finais (EF AF) e do Ensino Médio (EM) adotada pelo Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) é bilíngue, do ponto de vista da linguagem, sua carga horária tem que contemplar não só o ensino de português brasileiro padrão no meio escrito – a L2 dos alunos –, mas também o ensino de Libras, sua L1. Com o tempo de instrução tendo que ser dividido entre duas línguas igualmente importantes para os alunos ao longo do Ensino Básico (EB), eles chegam ao final do EM cometendo a mesma quantidade de erros e dos mesmos tipos em suas produções escritas na L2 relativamente ao que ocorria em termos de erros no EFII, significando que sua IL Libras-português brasileiro padrão escrito fossilizou?

A partir dessa problemática e com inspiração em Rodrigues Vieira (2009), a presente pesquisa se propõe, em âmbito geral, a analisar os erros presentes em produções escritas em português padrão de alunos do ICES em diferentes níveis de instrução (6º e 9º anos do EFII e 3º ano do EM). De modo específico, os objetivos são: 1) identificar e descrever os erros nas produções escritas; 2) explicar os erros, classificando-os em interlinguais, intralinguais e ambíguos; 3) indicar os erros que possam ser típicos de cada nível de instrução; e 4) averiguar se existem indícios de erros fossilizados por nível de instrução, explicitando, se for o caso, os indícios da fossilização.

Portanto, as questões que nortearam este estudo são: 1) que tipos de erros –

---

<sup>2</sup> No estudo de Rodrigues Vieira (2009), a língua inglesa é considerada LE e não L2 para aprendizes brasileiros no Brasil porque, diferentemente da língua portuguesa escrita para os surdos brasileiros, brasileiros aprendendo inglês no Brasil não necessitam usar essa língua para funcionar na sociedade brasileira. Para a diferença terminológica entre L2 e LE, ver Praxedes Filho (2007).

interlinguais, intralinguais ou ambíguos –, os participantes cometem em suas produções escritas em português brasileiro padrão e em que quantidades?; 2) como se caracterizam os níveis de instrução da perspectiva dos tipos de erros que predominam em cada um?; 3) a IL dos participantes chega ao 3º ano do EM apresentando indícios de fossilização? Quais são os indícios?

Quando se trata da Libras como L1, há pesquisas conduzidas com o fim de descrever a interlíngua Libras-língua portuguesa padrão escrita. Para efeito da justificativa da pesquisa ora relatada, vou me ater aos estudos realizados no intervalo de 2006 a 2018.

A primeira das diversas pesquisas que encontrei foi a de Aspilicueta (2006), que tratou da preposição na interlíngua do surdo. Este estudo caracteriza-se como descritivo, baseado na metodologia da análise de erros. Seu objetivo foi investigar como os 20 participantes surdos bilíngues de 12 a 19 anos, filhos de pais ouvintes, estudantes do 5º ao 8º ano (sendo 5 de cada série) do Instituto Londrinense de Educação de Surdos, lidam com as preposições em português. É informado que foram seguidos os passos propostos por Corder (1991) para a análise de erros, a saber: seleção de um corpus, identificação dos erros, classificação dos erros identificados, explicação das causas psicolinguísticas dos erros. A análise foi realizada tanto por série quanto na totalidade das séries, caracterizando um estudo transversal. Com base na análise de vinte textos produzidos pelos participantes, a pesquisadora identificou a ocorrência de omissão das preposições “*a, até, com, de, em, para, por e sobre*” (ASPILICUETA 2006, p. 13), com tendência à fossilização.

Na sequência, Almeida (2007) propôs-se a investigar os usos das flexões verbais do português em produções escritas por 16 surdos profundos congênitos, brasileiros de Brasília, filhos de pais ouvintes e estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais (5ª a 8ª série). Sua metodologia foi mista: transversal e longitudinal. Segundo a autora, sua pesquisa é compreendida como transversal porque os testes foram aplicados para diferentes participantes em diferentes estágios de desenvolvimento da segunda língua. Ainda de acordo com a pesquisadora, sua investigação tem caráter longitudinal devido à aplicação de quatro sessões de entrevista com os participantes no processo de coleta do *corpus*, nas quais produziam textos seguindo as orientações propostas pela pesquisadora: três entrevistas com um roteiro padronizado dividido em quatro seções (1. Sequência de gravuras para estimular a narração e descrição; 2. perguntas sem indicação de tempo; 3. perguntas sempre dentro da mesma temática com verbos que sugerem as formas verbais a serem utilizadas pelos participantes; 4. perguntas que requeriam o uso de verbos em um maior grau de complexidade) e a quarta entrevista foi utilizada para a produção de um relato baseado no filme *Batman Begins*. Ela se

utilizou da teoria da interlíngua e da análise de erros proposta por Corder (1969). A partir da análise do *corpus*, Almeida (2007) constatou a ocorrência de verbos predominantemente no infinitivo, marcas temporais realizadas por advérbios ou outros itens lexicais, pouca distinção das pessoas do discurso, pouca concordância entre sujeito e verbo e, por fim, uso frequente do sujeito e do verbo na terceira pessoa do singular.

Seguindo a mesma linha de investigação de Asplicueta (2006) referente à preposição na interlíngua dos surdos, Mesquita (2008) voltou-se para uma análise da interferência da Libras na interlíngua de surdos aprendizes de português como L2 a partir do quadro teórico da Gramática Universal (GU), especificamente quanto ao acesso parcial à GU, partindo do pressuposto de que a construção da gramática da L2 é regida pela GU e pela gramática da L1, considerando, em particular, a ocorrência de preposições. A pesquisadora se utilizou de um *corpus* já existente: os dados haviam sido coletados para uma pesquisa realizada em 2006, cujos participantes eram surdos congênitos com grau de surdez de profunda a severa, idade entre 15 e 25 anos, estudantes de duas escolas públicas inclusivas do Ensino Médio de Brasília. A coleta foi realizada em duas etapas: a primeira consistiu da apresentação de uma aula expositiva sobre o desmatamento, com amplo uso de imagens; em seguida, foi aplicada uma proposta de produção textual sobre o tema abordado. Foi utilizado um outro *corpus* que havia sido compilado por Vianna (2003) e Pires (2005). A pesquisadora chegou à conclusão de que a presença de preposição em Libras interfere na aprendizagem da preposição em língua portuguesa; também constatou que as preposições mais utilizadas pelos participantes foram as lexicais, por apresentarem maior conteúdo semântico; por fim, percebeu que as ocorrências de preposições se deram em contexto de verbos com concordância em Libras.

Partindo para outro olhar, Sabanai (2008) observou e analisou como se desenvolve a interlíngua na prática de produção textual de três alunas surdas profundas bilaterais de uma escola pública no Distrito Federal. Sua pesquisa foi de cunho microetnográfico, de natureza qualitativo-interpretativista. A coleta dos dados aconteceu em um período de dez meses por meio de: observação participante, notas de campo, entrevistas individuais, história de vida dos participantes e gravações das atividades realizadas em sala de aula. Com base no *corpus* compilado, chegou-se ao resultado de que as participantes com melhor proficiência em Libras apresentaram melhor desempenho na escrita em língua portuguesa.

Santos (2009) objetivou ratificar que uma das interferências da Libras em produções escritas em português por alunos surdos é a ausência de itens gramaticais ou

palavras de função/classes fechadas. Logo, ela se propôs a comprovar que as dificuldades na escrita dos surdos são reflexo da interferência da Libras. Propôs-se ainda a comprovar a existência de uma interlíngua. Para isso, ela aplicou um questionário com o núcleo gestor da Escola Estadual Wilson Lins em Salvador-BA, com os professores, com os alunos e com os familiares dos participantes. Em seguida, coletou uma produção escrita por semana, em um intervalo de dois meses, de 10 alunos surdos bilaterais, com surdez de severa a moderada e falantes fluentes da Libras. Os pais podiam ser surdos ou ouvintes. Estavam cursando o 3º ou o 4º ano do Ensino Fundamental, com idade de 10 a 18 anos. Após a análise do *corpus*, constatou-se que os erros sistemáticos de cunho lexical e morfossintático presentes nas produções escritas dos surdos refletem a interferência da Libras, bem como de uma interlíngua<sup>3</sup>; uma segunda constatação foi que a aquisição de uma língua de sinais pelo surdo é fator indispensável para a aprendizagem da língua escrita de uma comunidade oral-ouvinte.

Analisar expressões de causa e consequência na interlíngua de surdos aprendizes de língua portuguesa como L2 foi a proposta de pesquisa desenvolvida por Lima (2010). Seu objetivo foi investigar os usos espontâneos e direcionados de expressões da relação de causa e consequência do português, bem como identificar uma possível ordem de aquisição. Os dados foram coletados em quatro sessões para a elicitación de produções escritas espontâneas e direcionadas de um grupo de 13 surdos com graus de surdez entre severa e profunda, falantes da Libras e estudantes do Centro de Apoio ao Surdo do Distrito Federal. A coleta ocorreu entre os anos de 2008 e 2009. Lima (2010) percebeu que, na estruturação das frases produzidas pelos participantes, a estratégia mais utilizada para imprimir a ideia de causa e consequência foi a ordem cronológica dos fatos, elipsando o conectivo próprio para estas circunstâncias, o que evidenciou estar a interlíngua dos participantes ainda em estágio básico. Constatou ainda que o conectivo ‘porque’ ocorre com maior frequência e de forma correspondente ao português. Por outro lado, o conectivo ‘por isso’ é pouco utilizado e de forma não correspondente à língua-alvo. Esse fato é possivelmente atribuído a uma influência da Libras, uma vez que, nessa língua, há apenas um sinal para os dois conectivos.

Em seu trabalho de conclusão de curso intitulado ‘A influência da Língua Brasileira de Sinais – Libras, na redação de textos escritos em língua portuguesa por adultos

---

<sup>3</sup> A autora afirma que a interlíngua interfere na escrita do surdo em português. Tal assertiva não faz sentido porque essa IL que ela diz ter comprovado a existência não interfere na produção escrita em português pelos participantes, visto que a produção escrita dos participantes é a própria IL. Logo, a IL dos participantes não interfere em si mesma. O fato é que as interferências comprovam a existência da IL (mas não são apenas os erros interlinguais que comprovam a existência da IL). Na verdade, Selinker (1992) argumenta que a transferência, seja positiva ou negativa, não é da L1 para a L2. A transferência se dá da L1 para a IL (sistema autônomo com elementos da L1 e da L2) ou língua do aprendiz.

surdos’, Resende (2011) tencionou compreender a estrutura da Libras e sua relação com a língua portuguesa, bem como o desempenho de surdos na escrita de textos em sua L2. Para alcançar seu objetivo, a pesquisadora aplicou questionários eletrônicos enviados aleatoriamente a membros de um grupo de e-mail composto por surdos interessados em troca de informações. Este instrumento de coleta foi utilizado para traçar o perfil dos participantes e sua relação com a Libras e a língua portuguesa. A inserção do surdo e da Libras na sociedade brasileira foi a proposta de produção textual para os participantes. Cinco surdos e cinco surdas com idade entre 24 e 53 anos compuseram o grupo de participantes, sendo que desses, dois são doutorandos, dois são mestrandos e um estudante de especialização. Como resultado, Resende (2011) percebeu coesão, coerência e posicionamento crítico nas produções escritas. A análise dos textos levou também à percepção de que a Libras assumiu uma função mediadora no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Outra empreitada no campo da pesquisa foi encabeçada por Mota (2013), que se propôs a investigar o comportamento sintático dos quantificadores ‘tudo’ / ‘todo’ (e suas flexões) na interlíngua de surdos aprendizes de português como L2. Para isso, ele aplicou dois testes (produção textual e preenchimento de frases em língua portuguesa) com 14 participantes surdos de escolas públicas, nove alunos do EF AF e cinco do EM. O que Mota (2013) percebeu foi um equilíbrio no uso dos dois quantificadores; observou, ainda, que o uso da função modificador predominou em relação à função núcleo; por fim, identificou uma preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado, indicando existir transferência da L1 para a interlíngua dos participantes.

Outro pesquisador que se utilizou da teoria da interlíngua foi Rocha (2014), que se propôs a desenvolver uma pesquisa-ação a partir da oferta de um minicurso de espanhol escrito para seis participantes surdos da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, procurando identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelos falantes da Libras, entre elas a transferência interlinguística Libras/português<sup>4</sup> e a transferência intralinguística<sup>5</sup>. O que se percebeu em termos de resultado foi a presença de ambas as estratégias e o uso da língua portuguesa como mediadora no processo de aprendizagem do espanhol pelo surdo.

Tencionando desenvolver estratégias e atividades a serem aplicadas com o intuito de desenvolver habilidades na leitura e escrita do surdo em língua portuguesa como sua

---

<sup>4</sup> Vide Nota 3.

<sup>5</sup> Os erros intralinguísticos ou intralinguais são de supergeneralização e não de transferência, que só podem ser interlinguais (vide subseção 2.2).

segunda língua, Oliveira (2014) acompanhou apenas um participante matriculado no curso de licenciatura em Letras-Libras ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina. O pesquisador teve quarenta encontros de 2 a 4 horas, caracterizando sua investigação como um estudo de caso e uma pesquisa-ação. Seu *corpus* consistiu em atividades de leitura realizadas em Libras e filmadas para posterior análise, bem como de produções escritas de resumos de textos acadêmicos diversos e produções livres de caráter avaliativo, ou seja, textos que o participante produzia sem intervenções do pesquisador tendo a finalidade de avaliar suas habilidades de leitura e escrita. Como resultados, Oliveira (2014) destacou que o surdo percebeu o uso criativo de estratégias de escrita, tais como a omissão, a generalização, entre outras.

Outra pesquisa que gostaria de elencar é a de Granemann (2015), que objetivou destacar a relevância da Libras para o processo de aquisição da escrita em língua portuguesa para o surdo bem como analisar os estágios da interlíngua evidenciados nos escritos dos participantes. Foi uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter etnográfico, a partir do estudo de caso de cinco estudantes do Ensino Fundamental de escolas da rede estadual de ensino do estado do Mato Grosso do Sul. Observações, entrevistas e produções textuais foram os meios de coleta dos dados. O que se constatou foi a influência e a relevância da Libras como suporte para a aprendizagem da língua portuguesa no meio escrito. Quanto aos estágios da interlíngua encontrados nos textos dos participantes, a pesquisadora percebeu que três textos apresentaram características do nível I de interlíngua (poucos traços da L2); cinco textos com características do nível II de interlíngua (acentuada combinação entre as duas línguas); dois textos pertencentes ao nível III de interlíngua (predominância da gramática da língua portuguesa).

Preocupada em investigar o uso dos pronomes na interlíngua de surdos aprendizes de português (L2) e falantes da Libras (L1), Andrade (2016) aplicou cinco atividades envolvendo o emprego dos pronomes com 14 alunos surdos de duas escolas inclusivas do estado de Minas Gerais, situadas na cidade de São João del Rei (4 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 4 alunos do 2º ano do Ensino Médio e 6 alunos do 3º ano do Ensino Médio). O que foi percebido foi a interferência da L1 nas produções escritas em português, sendo justificada pelo fato de os pronomes na Libras serem dêiticos.

Ainda em 2016, Espíndola e Gomes se propuseram a investigar evidências de coerência, apesar dos desvios no uso de elos coesivos, em seis textos produzidos por três alunos surdos do Ensino Superior ingressos em cursos distintos em instituições no município de Brasília-DF. O que se conclui desta investigação é que os participantes conseguiram



utilizar elementos coesivos capazes de produzir sentido em suas produções textuais, mesmo que de maneira limitada, imprimindo coerência em seus escritos.

Também investigando a categoria verbo na escrita de surdos, Silva (2016) propôs um olhar sobre o processo de aquisição dessa categoria em sua escrita em português, procurando pontuar possíveis obstáculos que permeiam esse processo. Participaram 14 surdos com surdez profunda em idade de 15 a 30 anos, tendo cada um produzido um texto que compôs o *corpus*. Com base em uma análise fundamentada na teoria da interlíngua, Silva (2016) pôde constatar a natureza de estruturas gramaticais não convergentes com o português, o que é muito comum em textos escritos por surdos. A pesquisadora verificou também que a natureza gramatical de tais problemas se apresenta desde a seleção lexical do verbo mais apropriado até a composição da estrutura argumental.

Alves (2017) analisou a categoria ‘tempo verbal’ na interlíngua Português-Libras em textos escritos produzidos por surdos em processo de aquisição da língua portuguesa como L2. O *corpus* foi constituído de produções escritas de sete alunos surdos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, sendo um dos participantes já formado na educação básica. Como resultado da análise dos dados, Alves (2017) identificou a ocorrência de operadores temporais específicos tais como os itens lexicais ‘passado’ e ‘futuro’, além de advérbios. Uma segunda constatação foi a ocorrência também da flexão temporal conforme o padrão do português brasileiro, bem como a utilização de verbos auxiliares marcando o tempo futuro.

Ainda se tratando de verbo, Xavier (2018) se propôs a analisar a influência da Libras na concordância verbal manifesta em nove produções escritas por oito surdos com idade entre 17 e 29 anos, concluintes ou não do Ensino Médio em escolas na cidade de Boa Vista-RR. A pesquisa foi desenvolvida nas dependências da Universidade Federal de Roraima (UFRR) com um grupo que aderiu, por meio de inscrição, à oferta de um curso de língua portuguesa. Como metodologia, Xavier (2018) aplicou um questionário em forma de entrevista filmada e conduziu oficinas de língua portuguesa. A partir da análise dos dados coletados durante a oficina, Xavier (2018) constatou que houve grande influência da Libras na produção escrita dos participantes. Quanto à concordância verbal, foco da pesquisa, ela percebeu uma ocorrência constante de verbos no infinitivo ou uso inadequado das formas verbais.

Silva (2018), por sua vez, discutiu aspectos que envolvem a aprendizagem do português pelo adulto surdo com base na análise das fases da interlíngua apresentadas em cinco textos escritos pertencentes ao *corpus* constituído no Núcleo de Estudos e Pesquisas em

Libras – NEPEL – da Universidade Federal de Pernambuco. A constatação a que a autora chegou foi que 70% dos participantes se enquadram no estágio inicial de interlíngua, 20% apresentaram uma evolução mesclando as duas línguas (segundo estágio) e apenas 10% demonstrou maior aproximação com a língua portuguesa (terceiro estágio). O que ela considerou foi a defasagem do ensino do português para surdos em escolas brasileiras de forma geral.

Freitas Jr. *et al.* (2018) foi mais abrangente quando se propôs a mapear problemas de produção escrita de alunos surdos universitários bem como identificar possíveis problemas que são específicos de textos de surdos a fim de se pensar em estratégias de ensino que supram essas lacunas na aprendizagem do surdo. O pesquisador elencou três grandes áreas: questões relacionadas à gramaticalidade, à norma padrão e à textualidade (fatores que podem comprometer a coesão e a coerência). Esta pesquisa teve um *corpus* composto de 7 textos do gênero e-mail, coletados no Núcleo de Estudos sobre Interlíngua e Surdez da UFRJ, o NEIS/UFRJ. O que Freitas Jr. *et al.* (2018) concluiu parcialmente teve a ver com a presença de oito categorias de erros cometidos pelos surdos, as quais foram: (1) inserção indevida de itens gramaticais; (2) repetição de itens lexicais/gramaticais; (3) troca de itens gramaticais/lexicais; (4) apagamento de itens gramaticais; (5) problemas de concordância e troca de modo e tempos verbais; (6) problema de concordância nominal; (7) traços de oralidade; (8) fusão de construções da língua alvo. A maior ocorrência de desvios foi no âmbito interoracional. Por fim, houve frequência maior de interferência da L1 em textos informais e da supergeneralização em textos formais.

Como visto, pesquisas foram desenvolvidas por estudiosos espalhados pelo Brasil para tratar de erros na interlíngua escrita de aprendizes surdos de português brasileiro padrão. Dos estudos representativos do estado da arte, quatro usaram mais explicitamente a metodologia da análise de erros, quais sejam: Aspilicueta (2006), Almeida (2007), Granemann (2015) e Freitas Jr. *et al.* (2018). Contudo, os dois primeiros restringiram-se a erros relativos a dada classe gramatical apenas: preposições e verbos, respectivamente. O terceiro, apesar de não ter se restringido a uma ou algumas classes gramaticais, não fez uso de nenhuma taxonomia de erros pré-existente. Nesta pesquisa, tratei de erros em geral, independentemente de classe gramatical, da perspectiva da taxonomia de Dulay, Burt e Krashen (1982 *apud* Figueiredo, 1997) e Faerch e Kasper (1983 *apud* FIGUEIREDO, 1997), tal como atualizada por Figueiredo (1997) e posteriormente atualizada por Rodrigues Vieira (2009). Além disso, nenhuma das três levou em conta um corte transversal que contemplasse o desenvolvimento da IL quanto aos erros em diversos níveis de instrução de português do início do EF AF (6º

ano), passando pelo final do EF AF (8º ano), até o final do EM (3º ano). Nenhuma das pesquisas representativas do estado da arte foi conduzida no Ceará. Portanto, a pesquisa que aqui relato justifica-se: 1) pela abordagem abrangente dos erros quanto às classes gramaticais, com base em taxonomia pré-existente formulada a partir dos conceitos selinkerianos no âmbito da teoria da IL e na metodologia da análise de erros tal como elaborada por Corder (1969), seu proponente principal e 2) pelo fato de ser a primeira que estudará erros na IL Libras-português brasileiro escrito padrão produzida por alunos surdos cearenses.

Visto que Rodrigues Vieira (2009) foi a última a atualizar a taxonomia original de 1982-1983, decidi replicar sua metodologia. Ainda assim, minha pesquisa se justifica porque a pesquisadora tratou de erros na IL português-inglês.

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos. Neste capítulo, fiz a introdução da proposta de pesquisa, expondo os objetivos, as questões de pesquisa, a justificativa e a organização da dissertação. No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica que está organizada em quatro subseções, a saber: o sujeito surdo, discorrendo sobre traços da pessoa surda, abordagens de ensino para o surdo, o ensino da língua portuguesa para o surdo como L2 e a escrita do surdo em língua portuguesa; a teoria da interlíngua; a análise de erros, seção em que procuro definir a palavra erro, para efeito desta pesquisa, bem como apresentar a metodologia da análise de erros proposta por Corder; por fim, trago uma revisão da literatura em que resenho os quatro estudos representativos do estado da arte usados na justificativa, por serem pertinentes às discussões dos resultados.

No capítulo 3, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Este capítulo se subdivide em quatro partes: na primeira, tenciono caracterizar a pesquisa; na segunda, delimito o universo da amostra; na terceira, detalho os procedimentos de coleta do *corpus*; por fim, exponho os procedimentos da análise dos dados coletados. O capítulo 4 visa à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário bem como de uma proposta de produção textual realizada pelos participantes. No capítulo 5, proponho-me a concluir este trabalho de pesquisa tentando trazer respostas às perguntas inicialmente levantadas bem como evidenciando brechas para futuras pesquisas nesta linha.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorrerei brevemente sobre os fundamentos teóricos: na primeira subseção, trato do sujeito surdo em quatro subseções: quem é o surdo, o percurso do processo formativo do sujeito surdo ao longo da história, o ensino da língua portuguesa como L2 no Brasil para surdos e a escrita do surdo em língua portuguesa; na sequência, exponho a interlíngua ou língua do aprendiz de L2 e a teoria correspondente, a teoria da interlíngua; a terceira subseção destina-se a apresentar a análise de erros, inicialmente definindo a palavra ‘erro’ para fins desta pesquisa e, só então, apresentar de forma mais didática a metodologia propriamente dita. Por fim, farei uma breve revisão da literatura correspondente aos estudos mais relevantes para a discussão dos resultados da pesquisa relatada nesta dissertação, entre os representativos do estado da arte mencionados no Capítulo 1.

### 2.1 O sujeito surdo e a língua portuguesa

#### 2.1.1 *Quem é o surdo?*

Ser surdo em um país majoritariamente ouvinte é desafiador para eles e para a sociedade em geral por se tratar de brasileiros com suas especificidades identitárias no campo linguístico e cultural. Para que haja uma inclusão real do surdo nesta sociedade, é fundamental que os ouvintes se apropriem de ferramentas que viabilizem uma interação significativa com essa comunidade minoritária, sendo a principal delas a Libras, reconhecida legalmente como L1 do surdo por meio do Decreto 5626/2005. Lamentavelmente, esta não é a realidade da nossa sociedade, fato este comprovado pelo depoimento de Hermes Rocha, professor surdo de Libras do Ices que, em entrevista ao G1 Ceará<sup>6</sup>, afirmou: “Somos estrangeiros no nosso próprio lugar de origem. As pessoas precisam entender a importância da comunicação acessível...”. Nesta subseção, tenciono apresentar uma perspectiva geral sobre o público-alvo desta pesquisa, tentando responder à pergunta: Quem pode ser considerado surdo?

É importante traçar, a princípio, uma linha histórica das várias concepções sobre o surdo e a surdez percebendo a trajetória de lutas que esse indivíduo teve que enfrentar da Idade Média aos dias atuais. Na Idade Média, por exemplo, a concepção que se tinha da

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/ensino-de-libras-e-maior-demanda-de-surdos-na-rede-publica-do-ce-1.2152591>. Acesso em: 25 mar. 2020.

pessoa surda era de alguém cognitivamente incapaz de administrar qualquer bem ou negócio. Tal pensamento não impediu que educadores como Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV, fizesse alusão à possibilidade de instruir o surdo por meio de uma língua de sinais e da linguagem oral (GUARINELLO, 2007, p. 20).

De acordo com Guarinello (2007), no Século XVIII, a perspectiva de que o surdo era cognitivamente capaz de aprender a ler e escrever na língua majoritária se confirmou a partir da implementação do método de L'Epée, que casou a língua de sinais à gramática da língua oral francesa e ao alfabeto digital, considerando, assim, que a comunidade surda possuía uma língua própria a serviço de seu aprendizado.

Na literatura brasileira que trata da pessoa surda, observa-se uma variedade de concepções sobre esta temática. De acordo com Santana (2007), é possível identificar duas vertentes que compreendem a surdez de forma diferente: as ciências biológicas ou medicinais e as ciências humanas. Em relação à primeira vertente, gostaria de destacar duas concepções citadas por Silva e Nembri (2008, p. 18) sobre a pessoa surda: na primeira, os autores citam Fernandes (1990), que diz que “a surdez é uma deficiência grave que interfere em seu comportamento e desenvolvimento”; na segunda, citam Silva (1990), que afirma que “a privação auditiva constitui grave distúrbio neurológico sensorial, que afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem”. Outro autor ainda diz que a surdez é concebida como “uma privação da audição, sendo esse impedimento de acesso aos sons da fala responsável pelas dificuldades de aquisição da linguagem” (GUARINELLO, 2007, p. 35). Esta corrente acredita que a surdez é uma patologia que compromete o cognitivo; que o surdo precisa ser curado; que a L1 do surdo é a língua portuguesa, que precisa ser aprendida em escola convencional pelo método oralista.

De acordo com Batista (2018), a segunda concepção, das ciências humanas, afirma ser o surdo um indivíduo com suas especificidades, com língua e cultura próprias da comunidade de surdos. Com base nesta concepção, o surdo é aceito com sua privação auditiva, não havendo a necessidade de ser curado; a Libras é reconhecida como a L1 desta comunidade, figurando a língua portuguesa como sua L2, o que torna necessária a implementação de um método bilíngue no processo educacional do aluno surdo. Ao compararmos as duas concepções, observamos que, para a primeira, o surdo tem o papel de se adaptar à realidade do ouvinte; para a segunda, é responsabilidade do ouvinte ser o agente desse processo de adaptação.

Pesquisas no campo da surdez, como a de Ferreira-Brito (2010), afirmam que o surdo é alguém cognitivamente capaz de desenvolver seu potencial linguístico através de

outro canal, adquirindo a Libras como sua L1 através de um processo semelhante ao do ouvinte quando adquire a sua L1. Quadros e Cruz (2011) afirmam que “crianças surdas filhas de pais surdos adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas” (p. 17). Por outro lado, a aquisição tardia traz ao surdo déficit grande ao longo de sua jornada de aquisição/aprendizagem de línguas. Granemann (2015) afirma que, quando os surdos deveriam estar preparados para uma educação realmente bilíngue, muitos ainda estão tendo o primeiro contato com a Libras devido a essa aquisição fora da idade adequada.

Certamente a medicina tem seu papel relevante no processo de identificação da pessoa surda no âmbito fisiológico, estabelecendo critérios de classificação técnica sobre a perda auditiva conforme discriminado por Bernardino (2000, p. 25), como segue abaixo:

- Deficiência Auditiva Leve: perdas entre 20 e 40 decibéis.
- Deficiência Auditiva Moderada: perdas entre 40 e 60 decibéis.
- Deficiência Auditiva Severa: perdas entre 60 e 80 decibéis.
- Deficiência Auditiva Profunda: perdas acima de 80 decibéis.

De acordo com o Decreto 5626/2005, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Ainda segundo esse Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Para fins desta pesquisa, minha abordagem levará em consideração esta linha sócio antropológica presente no Decreto supracitado em que a cultura bem como o envolvimento social do surdo afetam seu processo de aprendizagem.

### ***2.1.2 Abordagens de ensino aplicadas aos surdos***

Ao longo da história, três grandes correntes de ensino foram adotadas para fundamentar o processo educacional do surdo: o oralismo, o bimodalismo e o bilinguismo. O objetivo desta subseção é apresentar estas três abordagens de forma sucinta para que se tenha a compreensão da forma como os surdos foram orientados ao longo da história e qual a proposta em vigor na atualidade.

Santana (2007) afirma que a abordagem oralista trabalha na perspectiva de que o surdo passe pelo processo de aquisição da língua oral a partir de resíduos auditivos, por menores que sejam, presentes em seu aparelho auditivo. Quadros (1997) afirma que tal

proposta fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda a qual é denominada de “deficiente auditivo” (p. 21/22), evidenciando o caráter patológico da surdez. Santana (2007) ainda afirma que, na compreensão do profissional que utiliza esta abordagem e dos pais de surdos, a aquisição da língua majoritária pelo surdo objetiva servir como mecanismo facilitador para sua integração social.

Esta proposta trabalha com o treino da fala e a leitura orofacial (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 12), formas utilizadas pelos profissionais para desenvolver no surdo a capacidade de falar e compreender a língua oral, descartando, assim, a possibilidade de uso da língua de sinais ou qualquer forma de gestualização, pela crença de ser o oralismo a única proposta desejável de comunicação a ser utilizada pelo surdo (GOLDFELD, 2001).

Batista (2018) assevera que o Oralismo se tornou impraticável por ser descontextualizado em relação a um ato discursivo real, tratando-se apenas de um processo comunicativo que se limitava ao canal fônico. Assim, a língua oral tornou-se não significativa para o surdo. Ainda segundo o autor, outro fator complicador era a solicitação de leitura labial a crianças de um ano que não tinha maturidade linguística para esta prática. Com todas essas lacunas identificadas, esta proposta perdeu força no processo de ensino e aprendizagem do surdo.

O descontentamento com a prática oralista, somado a novas pesquisas no campo da surdez, propiciou o surgimento da segunda corrente conhecida como Bimodalismo ou português sinalizado, cujo foco de trabalho era a inserção da língua de sinais como elemento facilitador para o ensino da língua oral, ou seja, o uso simultâneo dos sinais e da fala caracterizava tal abordagem (QUADROS, 1997). Batista (2018) reforça que a estrutura linguística que ainda prevalecia era a do português, por se tratar da língua majoritária, socialmente falando.

Quadros (1997, p. 26) apresenta a inconsistência da abordagem bimodal pontuada por estudiosos quando diz que

[o] Bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado (DUFFY, 1987; FERREIRA-BRITO, 1990), tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desconstruir também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares.

Considerando as inconsistências supracitadas deixadas pelo bimodalismo, esta corrente deu lugar ao bilinguismo, abordagem ainda em vigor nos dias atuais. Silva e Nembri (2008) elencam alguns pressupostos para que esta abordagem fosse implementada como

prática de ensino para o surdo, quais sejam: o contato do aprendiz com as duas línguas e o reconhecimento do caráter natural da língua de sinais. Acresço a estes o fato de a sociedade requerer da comunidade surda a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Esta proposta de ensino é muito bem definida por Quadros (1997) quando diz que o bilinguismo é uma abordagem educacional utilizada pela escola que propõe o acesso às duas línguas (portuguesa escrita e de sinais) pela criança no contexto escolar, tendo como preocupação o respeito à autonomia da língua de sinais. Silva e Nembri (2008) acrescentam que a língua de sinais deve ser ensinada primeiro e, em seguida, a língua da comunidade ouvinte. A razão dessa prioridade da língua de sinais é dada por Batista (2018) ao afirmar que a língua de sinais, por ser L1, serve de suporte para a aprendizagem da L2 e quanto mais cedo os surdos passarem pelo processo de aquisição de sua L1, mais favorável será a aprendizagem da L2.

No Brasil, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão do surdo por meio da Lei 10.436/2002. Três anos depois, o Governo Federal garantiu, por meio do Decreto 5626/2005, a oferta obrigatória, desde a educação infantil, do ensino da Libras e também da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, aderindo legalmente a esta abordagem.

Para encerrar esta subseção, nada melhor do que citar a pessoa mais interessada em todo esse contexto educacional: o próprio surdo. Em entrevista ao G1 Ceará<sup>7</sup>, Leila Camila de Sousa do 3º ano do EM do Ices diz:

Com os surdos, nossa língua é a libras e, a língua dois, o português. É muito difícil fazer leituras sem tradução dos textos pois a construção é diferente em libras e no português. Falta essa acessibilidade para que os surdos se sintam potentes e capazes de estar no mundo. [...] O cenário onde professores ouvintes sinalizam libras com segurança e passam a mensagem completa, de suas aulas, tanto para alunos surdos quanto ouvintes é o jeito ideal.

Ouvir o maior interessado nesse processo de ensino-aprendizagem pode ser um dos meios de perceber se nossa prática pedagógica está alcançando nosso objetivo enquanto professores: a aprendizagem de nossos estudantes.

### ***2.1.3 Ensino da língua portuguesa como L2 para o surdo***

---

<sup>7</sup> <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/ensino-de-libras-e-maior-demanda-de-surdos-na-rede-publica-do-ce-1.2152591>



Com a garantia de direitos fundamentais no âmbito educacional aos surdos nos últimos 20 anos, especialmente por meio do Decreto 5626/2005, o que muda na prática do professor de língua portuguesa quando se depara com a necessidade de implementar o ensino do português como L2 para o surdo? Nesta subseção, tenciono tratar brevemente sobre a teoria concernente ao ensino do português como L2 para essa comunidade.

As instituições de ensino incumbidas da tarefa especificada pelo decreto supracitado devem considerar alguns pressupostos que podem nortear sua prática docente. Segundo Peixoto (2015), um pressuposto extremamente importante é o fato de que a Libras desempenha um papel em todos os processos mentais ativados para a aprendizagem de uma L2. Santana (2007, p. 196) também afirma que “a língua de sinais é importante para a aprendizagem da linguagem escrita porque permite uma mediação entre elas”. Corroborando a afirmação de Peixoto (2015) e Santana (2007) e Bernardino (2000, p. 30) diz que “as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral”. Logo, é fundamental que o aprendiz tenha passado pelo processo aquisitivo da L1 na idade adequada e de forma exitosa, resultando, assim, em uma fluência necessária à aprendizagem de uma L2.

Quadros (1997) destaca outro pressuposto relacionado à aprendizagem de qualquer L2 quando afirma que esse processo “ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando **metodologias de ensino**” (*Grifo meu*) (p. 83), o que é diferente do processo de aquisição da L1, que ocorre de forma natural a partir do convívio com falantes da língua. Desta forma, tanto a instituição de ensino como, especificamente, os profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa como L2 devem zelar por um ambiente artificial adequado e definir uma metodologia de ensino eficiente a fim de que o objetivo da prática docente seja alcançado: a aprendizagem dos estudantes.

Historicamente, houve um tempo em que se adotou uma metodologia que proibia o uso da Libras em sala de aula, resultando em uma defasagem no processo de aquisição da L1 e, conseqüentemente, de aprendizagem da L2. Também é dito por Chaves (2009) que a metodologia utilizada para ensinar ao ouvinte era aplicada ao surdo, desconsiderando, desta forma, o português como L2 e a Libras como L1 para o surdo. Todo esse contexto nos mostra o tamanho do desafio para a viabilização de uma metodologia de ensino da língua portuguesa como L2 para os surdos nas salas de aula da educação básica. É fundamental a efetivação de uma mudança no processo formativo do futuro professor de língua portuguesa para surdo bem como uma oferta de formação continuada para os profissionais docentes que já atuam nas escolas.

Diante destes desafios, deter-me-ei na apresentação de elementos que podem fundamentar um processo de formatação de uma metodologia destinada a atender ao público surdo. Após expor várias considerações sobre o processo de aprendizagem para qualquer contexto de ensino de uma L2, Quadros (1997) extrai dessas considerações princípios norteadores aplicáveis ao contexto do surdo aprendiz da língua portuguesa como L2 a fim de contribuir para a formatação de uma metodologia a ser utilizada com esse público específico, como por exemplo: a importância vital da L1 no processo de ensino da L2; a idade favorável para a aquisição; o tempo de exposição à L2 (*input*); a qualidade do *input* a que o aluno está exposto (p. 94), dentre outros. A autora chama a atenção para a importância de se explorar quantitativa e qualitativamente o *input* visual (considerando o caráter viso-espacial da língua de sinais), avaliando o tempo necessário de exposição ao *input* visual para que o processo de aprendizagem da língua portuguesa ocorra de forma adequada (p. 86).

Uma questão importante a ser discutida com implicações diretas na metodologia é a modalidade do ensino da língua portuguesa para o surdo. Uma vez que é garantido o ensino bilíngue, conforme definição em 2.1.2, o que fica em evidência é o ensino do português escrito. Sobre isto, Santana (2007) afirma que alguns estudiosos, como Manson e Ewolt (1996), acreditam que o termo bilinguismo aplicado à pessoa surda deve ser entendido como a aquisição do meio escrito da língua majoritária, a oral-auditiva, para fins comunicativos e instrucionais. Quadros (1997) também diz que pesquisadores como Anderson afirmam que a língua escrita é a segunda língua do surdo (p. 98).

Sendo a língua portuguesa escrita o objeto de ensino para o surdo, é importante observar o que diz a literatura sobre a metodologia de ensino da escrita para o surdo. Na prática, o que se tem observado na produção textual do surdo, entretanto, é uma inadequação à norma padrão. Segundo Botelho (2005), algumas razões são dadas para justificar esta inadequação, como por exemplo, alguns dizem que o grande problema desse aprendiz surdo em assimilar o português escrito é a ausência de vocabulário; outros afirmam ser déficit no campo sintático; ainda outros apontam uma dificuldade desse indivíduo em considerar o contexto de uso das palavras no processo de escrita. Ela encerra sua colocação retomando o princípio de que falta ao surdo o domínio pleno de sua L1 para ter um desempenho satisfatório em sua L2 (p. 62).

Quadros (1997), baseada em estudos de alguns autores como Anderson e Strömquist (1994), faz algumas considerações que devem ser observadas para desenvolver um ensino eficaz da produção escrita. Primeiramente, ela aponta para a importância de o professor apresentar, para o aprendiz surdo, situações significativas de uso da escrita, em que

desempenhe funções claras. Guarinello (2007, p. 55) também diz que “a falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária e a língua de sinais”. Para isso, é interessante que o docente obtenha de seus alunos surdos informações sobre por que, quando e onde utilizam a língua nacional. Esta ação pode motivar os alunos quanto à escrita.

Outra consideração feita por Quadros (1997), fundamentada em Strömquist (1994), é a importância de se fazer, para o aluno, uma comparação das características próprias da língua majoritária escrita com as características da língua de sinais, destacando a diferença do tempo de resposta na interação (*a posteriori* para a escrita enquanto imediata para a língua de sinais), dimensionalidade (na língua de sinais, são as marcas de expressão facial e corporal, por exemplo, enquanto na escrita são os recursos tipográficos como o itálico, o negrito) e o processo de aquisição. Quanto à última característica, trata-se da concepção do uso da análise dos erros cometidos pelo aluno como forma de trabalhar o conhecimento explícito no ensino da L2, sendo esta a metodologia de análise utilizada nesta pesquisa.

Por fim, gostaria de reforçar o que Batista (2018) disse: “é importante entender o que acontece quando o surdo escreve um texto em língua portuguesa. Ele se utiliza de um sistema linguístico que não é o seu, uma vez que a língua portuguesa é sua L2”, a fim de registrar uma informação significativa para ele e organizada no campo das suas ideias.

## 2.2 TEORIA DA INTERLÍNGUA

Esta seção se propõe a tratar sobre a teoria – teoria da interlíngua –, que serve de fundamentação e sobre o aparato teórico-metodológico – a análise de erros –, utilizado para a análise do *corpus*. É importante lembrar que a análise será feita a partir da identificação de erros cometidos pelos participantes em seus textos escritos em português brasileiro padrão. Esses erros são, na verdade, tentativas de expressar sentido por um aprendiz de segunda língua. Segundo Tarone (2006, p. 747, tradução minha), “[...] a noção de que a língua do aprendiz de segunda língua é, em algum sentido, autônoma e crucialmente distinta da primeira língua e da língua-alvo foi desenvolvida isoladamente mais ou menos na mesma época nos estudos de vários pesquisadores diferentes”<sup>8</sup>.

Segundo Rodrigues Vieira (2009), nomes como Selinker, Adjemian, Corder,

---

<sup>8</sup> Na fonte: “The notion that the language of second-language learners is in some sense autonomous and crucially distinct from both NL and TL was developed independently at about the same time in the work of several different researchers.”

Nemser, Ellis e Tarone estão em evidência nos estudos da teoria da interlíngua. De acordo com a mesma pesquisadora, Corder (1969) utilizou ‘competência transitória’ para se referir ao que Selinker (1972) denominou de ‘interlíngua’, o qual, ao aprofundar o construto *a posteriori*, lançou as bases da teoria da interlíngua, uma teoria de aquisição de segunda língua. Ainda para Rodrigues Vieira (2009, p. 40), competência transitória, ideia que expressa a noção de competência chomskyana, enfatiza que “[...] todo aprendiz possui certa quantidade de conhecimento subjacente, o qual constantemente o ajuda a se desenvolver em direção à L2. [...] a língua do aprendiz está em constante fluxo, ou seja, ela não para de ser reformulada”.

Nemser (1974) foi outro pesquisador que contribuiu para o desenvolvimento dos estudos referentes à aquisição de segunda língua. Tendo denominado a língua do aprendiz de ‘sistema aproximativo’, tratou desse assunto fundado nos seguintes pressupostos, tais como referidos por Rodrigues Vieira (2009) “[...] (1) os aspectos estruturais, lexicais e fonético-fonológicos da língua do aprendiz vão, aos poucos, se aproximando do sistema da L2 até a língua do aprendiz e a L2 se tornarem indistintas e (2) a língua do aprendiz se desenvolve por meio de estágios não-sobrepostos”. (RODRIGUES VIEIRA, 2009, p. 40).

O termo que se sustentou para a língua do aprendiz foi aquele cunhado por Selinker (1972): ‘interlíngua’. Tarone (2006, p. 747, tradução minha) a define como um “sistema linguístico separado, claramente diferente da primeira língua do aprendiz (L1) e da língua-alvo (LA) em aprendizagem, mas ligada a ambas por identificações interlinguais”<sup>9</sup>. Essas identificações interlinguais são também um construto selinkeriano. Ao contrário dos dois pesquisadores seus contemporâneos, Selinker (1972) defende que as duas principais características da interlíngua são a fossilização e o fato de ela se desenvolver ao longo de um contínuo entre L1 e L2 e de ser o contínuo composto por estágios chamados IL1, IL2, IL3 etc. Por fossilização, entende-se que se refere à cessação do desenvolvimento da interlíngua em um determinado momento da aquisição de conhecimentos linguísticos de uma dada língua-alvo pelo aprendiz, ao longo do contínuo. Segundo Praxedes Filho (2007, p. 116-117, tradução minha), fossilização

é um processo em que elementos linguísticos (regras, subsistemas) de uma interlíngua do aprendiz, os quais ainda não são como na L2, permanecerão sem qualquer outra alteração ou desenvolvimento, independentemente de variáveis tais como a idade do aluno ou o montante e a qualidade da instrução que ele/ela tem em L2; é, então, a “...cessação da aprendizagem da interlíngua muitas vezes longe das normas da língua alvo” (SELINKER, 1992, p. 243). Os elementos fossilizados

---

<sup>9</sup> Na fonte: “[...] a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ (NL) and the ‘target language’ (TL) being learned but linked to both NL and TL by interlingual identifications [...]”.

tendem a recorrer, especialmente sob situações estressantes, na produção em interlíngua, não importando as tentativas de eliminá-los: ‘Formas fossilizadas podem algumas vezes dar a impressão que desaparecem, mas são sempre suscetíveis a reaparecer na língua produtiva em uso, um fenômeno conhecido como *backsliding* (retrocesso).’ (ELLIS, 1994, p. 353)<sup>10</sup>;

Ellis (2003, p. 33, tradução minha) apresenta algumas premissas relacionadas ao conceito de interlíngua:

1. O aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas subjacentes à compreensão e produção da L2. [...]
2. A gramática do aprendiz é permeável. Isto é, ela está aberta a influências externas. [...]
3. A gramática do aprendiz é transicional. O aprendiz muda sua gramática a todo instante por adicionar regras, deletá-las e reconstruir o sistema inteiro. [...]
4. Alguns pesquisadores têm afirmado que os sistemas construídos pelos aprendizes contêm regras variáveis. [...]
5. Aprendizes empregam várias estratégias de aprendizagem para desenvolver sua interlíngua. [...]
6. A gramática do aprendiz provavelmente fossilizará. [...]<sup>11</sup>

Durante toda a aprendizagem de uma L2, são processos psicolinguísticos que viabilizam o desenvolvimento da interlíngua. Conforme Ellis (2003), reproduzindo Selinker (1972), os processos psicolinguísticos são: a) transferência da primeira língua; b) supergeneralização; c) transferência de ensino; d) estratégias de comunicação; e) estratégias de aprendizagem.

a) Transferência da primeira língua: de acordo com Tarone (2006), a transferência da primeira língua acontece quando um aprendiz transfere regras de sua L1 para uma L2, quando esta é objeto de sua aprendizagem. No entanto, a transferência ocorre da L1 para a interlíngua e não para a L2. Praxedes Filho (2007, p. 111-112 Tradução minha), ao referir-se à pesquisa relatada em Selinker (1972), afirma que

---

<sup>10</sup> Na fonte: “is a process whereby linguistic elements (rules, subsystems) of a learner’s IL, which are not yet L2-like, will remain without any further change or development, regardless of variables such as the learner’s age or the amount and quality of the training s/he undergoes in the L2; it is, then, the ‘...cessation of IL learning, often far from TL norms’ (SELINKER, 1992, p. 243). The fossilized elements tend to recur, especially under stressful situations, in IL production, no matter the attempts to eliminate them: ‘Fossilized forms may sometimes seem to disappear but are always likely to reappear in productive language use, a phenomenon known as *backsliding*.’ (ELLIS, 1994, p. 353)”

<sup>11</sup> Na fonte: “1. The learner constructs a system of abstract linguistic rules, which underlies comprehension, and production of the L2. [...]  
 2. The learner’s grammar is permeable. That is, the grammar is open to influence from the outside. [...]  
 3. The Learner’s grammar is transicional. Learners change their grammar from one time to another by adding rules, deleting rules and reconstructing the whole system. [...]  
 4. Some researchers have claimed that the systems learners construct contain variable rules. [...]  
 5. Learners employ various **learning strategies** to develop their interlanguages. [...]  
 6. The learner’s grammar is likely to fossilize. [...]

tornou-se evidente que a transferência ocorre da L1 para a IL, ao invés de ser da L1 para a L2 como originalmente pensado; Andersen (1983) comprovou, de uma vez por todas, que a transferência, quando ocorre, tem que se dirigir a outro lugar que não seja a L2 totalmente desenvolvida.<sup>12</sup>

A forma como a transferência acontece é: quando “o aprendiz percebe certas unidades como parecidas em sua primeira língua, na interlíngua e na L2”<sup>13</sup> (SELINKER, 1972 *apud* TARONE, 2006, p. 748, tradução minha), o aprendiz “faz a identificação de um item linguístico em L1 com um item linguístico em L2 e usa a forma da L2 em funções derivadas da L1”<sup>14</sup> (SELINKER, 1992 *apud* PRAXEDES FILHO, 2007, p. 113, tradução minha).

b) Supergeneralização: Tarone (2006, p. 749, tradução minha) explica que é um processo no qual “o aprendiz mostra evidência de ter uma regra geral dominante, mas ainda não conhece todas as exceções àquela regra”<sup>15</sup>. Na prática, o aprendiz aplica dada regra nas situações em que ela é exigida, mas também a aplica em situações nas quais ela não é exigida e não deve ser usada.

c) Transferência de ensino: é outro processo psicolinguístico observado por Selinker (1972, 1992) e listado por Tarone (2006, p. 749, tradução minha). Essa estratégia acontece “quando o aprendiz de segunda língua aplica regras aprendidas por meio do ensino de professores ou de materiais didáticos”<sup>16</sup>. Às vezes é uma prática que surte o efeito esperado (comunicação adequada), mas pode acontecer a inadequação em relação às regras da norma padrão da língua-alvo, decorrendo em erro.

d) Estratégias de comunicação: uma outra estratégia utilizada pelo aprendiz é a de comunicação, que, segundo Tarone (2006, p. 749, tradução minha), ocorre quando “o aprendiz percebe que o item linguístico de que necessita não está disponível, o que o leva a “recorrer a uma variedade de estratégias de comunicação a fim de expressar o sentido intencionado”<sup>17</sup>. Um exemplo disso em língua portuguesa brasileira é quando o aprendiz quer se referir a um objeto como estetoscópio e não

---

<sup>12</sup> Na fonte: it became fully evident that language transfer takes place from the L1 to the IL, rather than from the L1 to the L2 as originally thought; in fact, Andersen (1983) testified, once and for all, that transfer, when it does occur, has to be bound to somewhere else other than the fully developed L2.

<sup>13</sup> Na fonte: “[...] perceive certain units as the same in their NL, IL and TL”.

<sup>14</sup> Na fonte: “makes the identification of a linguistic item in L1 with a linguistic item in L2 and uses the L2 form in functions derived from the L1”.

<sup>15</sup> Na fonte: “[...] the learner shows evidence of having mastered a general rule but does not yet know all the exceptions to that rule”.

<sup>16</sup> Na fonte: “[...] when the second-language learner applies rules learned from instructors or textbooks”.

<sup>17</sup> Na fonte: “[...] the learner feels that the linguistic item needed is not available to him, he can resort to a variety of strategies of communication in getting that meaning across”.

sabe como nomeá-lo; sua tendência é tentar descrevê-lo ou mencionar uma situação em que o equipamento fora utilizado por um médico em sua vivência.

e) Estratégias de aprendizagem: são tentativas conscientes do aprendiz, de acordo com Tarone (2006, p. 749, tradução minha), no sentido de

[...] dominar a língua-alvo. Uma dessas estratégias de aprendizagem é a comparação consciente dos aprendizes do que eles produzem na interlíngua com a primeira língua e com a língua-alvo como percebida por eles, gerando identificações interlinguais. [...] Outros exemplos de estratégias de aprendizagem são os usos de mnemônicos para lembrar-se de vocabulário da língua-alvo, a memorização de conjugação verbal ou diálogos de livro texto, entre outras<sup>18</sup>.

De acordo com Praxedes Filho (2007), os processos psicolinguísticos supracitados, responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua, são também responsáveis por sua fossilização, o que parece ser paradoxal. Isso se explica pelo fato de o processo de fossilização ser algo praticamente inevitável no aprendizado de uma L2, uma vez que Selinker (1972) afirma que apenas cerca de 5% dos aprendizes chegam ao domínio do sistema da L2 por inteiro.

Praxedes Filho (2007) chama a atenção para o fato de que, por mais que pareça pessimista afirmar que o aprendiz de uma L2 quase inevitavelmente fossilizará, deve ser esclarecido que esse processo ocorre no âmbito da proficiência linguística, sendo possível atingir completa proficiência comunicativa na língua alvo. Selinker (1992, p. 252), citado por Praxedes Filho (2007, p. 118), aponta ainda para o fato de que

a fossilização, desde que não inicie muito cedo, pode ser ecologicamente razoável, sendo, portanto, benéfica para a aprendizagem de uma L2 devido aos seguintes fatos: (a) os sistemas fossilizados são frequentemente simples; (b) assim sendo, eles são mais facilmente aprendidos do que o sistema maduro da língua alvo; (c) muita coisa pode ser feita com estes meios limitados<sup>19</sup>.

Depreende-se daí que a fluência é mais facilmente atingível quando o aprendiz dispõe de um sistema mais simples ou fossilizado da L2.

---

<sup>18</sup> Na fonte: “[...] to master the target language. One such strategy of learning is learners’ conscious comparison of what they produce in IL with the NL and a perceived target, setting up interlingual identifications [...] Other examples of learning strategies are the use of mnemonics to remember target vocabulary, the memorizing of verb declensions or textbook dialogues, the use of flash, and so on”.

<sup>19</sup> Na fonte: “...fossilization, provided that it does not start very early, can be ‘...ecologically reasonable...’, being, thus, beneficial to L2 learning as a result of the following facts: ‘ (a) fossilized systems are often simple, and (b) therefore, they are more easily learnable than mature TL systems, and (c) one can do many things with these limited means’ (p. 252).”

## 2.3 ANÁLISE DE ERROS

### 2.3.1 Definindo o erro a ser analisado

Como já mencionado, a presente pesquisa tem como proposta metodológica a análise de erros. Jain (1984, p. 189) assevera que “os erros do aprendiz de segunda língua são potencialmente importantes para a compreensão do processo de aquisição de segunda língua<sup>20</sup>”. A partir desta afirmação, propõe-se algumas questões: que erros são esses que Jain destaca? Quais as definições de erro que se tem desde o senso comum até o meio acadêmico? Que definição utilizar? Esta seção se propõe a passear por diversos conceitos deste termo a fim de selecionarmos aquele que foi adotado para esta investigação.

Quanto à definição de erro no senso comum, recorri ao dicionário Priberam (ERRO, 1998), no qual algumas definições me chamaram a atenção, mas destaco uma: “5. Desvio em relação a uma norma (ex.: erro ortográfico)”. Na definição há algo que se destaca: a não utilização de dada norma de forma correta.

Tanto em Figueiredo (2004) como em Nóbrega (1998), há um destaque quanto à compreensão de erro elaborada por Possenti (1996). A noção de erro do referido autor varia conforme sua concepção de gramática. Na perspectiva da gramática normativa, erro assume a concepção de desvio da norma padrão. Nas palavras de Figueiredo (2004, p. 45), “erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Quando se trata da gramática descritiva, erro é definido por Ilari e Possenti (1985 *apud* FIGUEIREDO, 2004) como a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variedades de uma língua. Um outro posicionamento acerca do erro parte de James (1998, p. 77) quando afirma que “erro só é erro quando não há intenção de cometê-lo<sup>21</sup>”.

Uma discussão pertinente a ser desenvolvida nesta subseção é a distinção entre erro e equívoco. De acordo com Gass e Selinker (1994), Corder teve o cuidado de diferenciar os dois termos assumindo que os equívocos são eventos esporádicos que o falante consegue não apenas identificá-los como também os corrigir. O erro, por sua vez, é cometido pelo aprendiz de maneira sistemática e repetida, apresentando sinais de incorporação ao seu sistema pelo fato de não ser capaz de reconhecê-lo como erro. Tomando como base esse

---

<sup>20</sup> Na fonte: “[...] the second language learner’s errors are potentially important for the understanding of the processes of second language acquisition [...]”.

<sup>21</sup> Na fonte: “[...] error arises only when there was no intention to commit one”.



posicionamento exposto por Gass e Selinker (1994), erro só ocorre na visão do professor ou do investigador. Para esta pesquisa, contudo, adotei a definição que Rodrigues Vieira (2009) usou: a pesquisadora definiu erro como todas as formas que fogem à variedade padrão da língua inglesa escrita encontrada nos livros didáticos de inglês adotados pela instituição onde seus participantes aprendiam inglês como língua estrangeira. No caso desta pesquisa, a referência é a variedade padrão da língua portuguesa escrita adotada nos livros didáticos de português utilizados no ICES para instrução dos surdos em sua L2.

### 2.3.2 A metodologia propriamente dita

A presente pesquisa aplicará a metodologia da análise de erros (AE) no processo de análise dos dados. Para tanto, faz-se necessário explicitar o conceito de AE, sua finalidade e os passos a serem seguidos na análise dos erros manifestos nas produções textuais dos participantes. Vale ressaltar que este método não é recente, datando do final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

Quanto ao que é investigar os erros dos aprendizes de segunda língua, Khansir (2012) faz alusão a Corder (1974), que afirma ser a AE parte da investigação do processo de aprendizagem de uma segunda língua, fornecendo, ao docente, informações relevantes tais como o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz em dado momento do contínuo entre a L1 e a L2, bem como as dificuldades e necessidades do aprendiz no momento estudado. Logo, os resultados de uma análise de erros se constituem em um instrumento relevante para maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem de L2.

Khansir (2012, p. 1029, tradução minha) diz que este método “consiste em uma comparação dos erros cometidos na língua alvo com a própria língua alvo<sup>22</sup>”. Rodrigues Vieira (2009) elenca cinco passos sugeridos por Corder (1974) a serem seguidos para realizar uma AE: (1) coleta da amostra da língua do aprendiz; (2) identificação; (3) descrição; (4) explicação; e (5) avaliação do erro. Como a proposta desta pesquisa é replicar a metodologia de Rodrigues Vieira (2009), alterando o *corpus* de textos escritos em interlíngua português-ínglês para um *corpus* em interlíngua Libras-português padrão escrito, não chegarei ao quinto passo, visto que a referida pesquisadora não o aplicou.

Tendo em vista a identificação dos erros, faz-se necessário a observação de quatro aspectos fundamentais segundo Rodrigues Vieira (2009) para se estabelecer um parâmetro

---

<sup>22</sup> Na fonte: “It consists of a comparison between the errors made in the target language and that target language itself.”

que sirva de contraponto em relação ao qual o erro deve ser analisado, quais sejam: selecionar a variante da L2 que será adotada como referência; definir o que é erro; definir se os erros a serem analisados serão os explícitos, os implícitos ou ambos; definir se serão considerados os desvios de uso correto ou os de uso inadequado. Para esta pesquisa, a variante da L2 selecionada foi informada e a definição de erro adotada foi determinada na subseção 2.3.1. Foram considerados apenas os erros explícitos bem como os desvios de uso correto da variante padrão. Tendo esses pontos sido definidos, segue-se à identificação propriamente dita, que, segundo Rodrigues Vieira (2009), trata da comparação entre a produção do aprendiz e o que um falante da L2 produziria no mesmo contexto.

Seguindo a sequência dos passos de uma análise de erros, o próximo é a categorização dos erros por meio de taxonomia linguística ou taxonomia da estrutura superficial, que, segundo Rodrigues Vieira (2009), são os dois tipos de taxonomia mais utilizados. Segundo a autora, a primeira usa como “referência uma gramática descritiva da língua alvo que deve incluir categorias linguísticas gerais relacionadas à estrutura básica das sentenças” (p. 54). A autora afirma ainda, com base nos estudos de Dulay, Burt e Krashen (1982), que se trata do “modo como a estrutura superficial é alterada em frases erradas” (p. 54).

A explicação do erro vem em seguida, procurando-se identificar se a fonte do erro se deve a fatores de origem psicolinguística, sociolinguística etc. Neste momento da explicação, também se faz necessário, conforme Rodrigues Vieira (2009), identificar os tipos de erros linguísticos e os tipos de erros psicolinguísticos. Os primeiros tratam das formas usadas erroneamente como tempos verbais, concordância nominal etc. Os outros dizem respeito às estratégias de comunicação utilizadas pelo aprendiz tendo como parâmetro sua primeira língua, utilizando-se de inferências e hipóteses geradas a partir do conhecimento adquirido pelo aprendiz até aquele momento da aprendizagem. Seguindo Rodrigues Vieira (2009), analisei os erros do tipo linguístico.

Dos erros linguísticos, propus-me a analisar os de cunho interlingual, intralingual e ambíguo. O erro interlingual, de acordo com Dulay e Burt (1974, p. 116 *apud* Rodrigues Vieira, 2009, p. 55), é aquele decorrente da interferência, ou transferência negativa, de sistemas e regras da L1 na interlíngua em desenvolvimento. Diferente do erro interlingual em que o aprendiz se utiliza de sua primeira língua, o intralingual decorre de inferências que são feitas pelo aprendiz com base no que ele conhece da língua alvo. É o caso das supergeneralizações, que são aplicações de uma regra da gramática da variante da L2 em aprendizagem em qualquer situação, desprezando as exceções (Ver seção 2.2). Por fim, os

ambíguos são aqueles erros que podem ter origem tanto na L1 do aprendiz como pode resultar de uma hipótese aplicada por ele numa situação de comunicação sem ser possível determinar qual é a origem do erro.

No Quadro 1, apresento de forma sucinta a taxonomia utilizada por Rodrigues Vieira (2009) visto que a utilizei como parâmetro de classificação dos erros encontrados no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1 - Apresentação da Taxonomia de erros utilizada por Rodrigues Vieira (2009)

<b>TAXONOMIA DE ERROS - RODRIGUES VIEIRA (2009)</b>	
<b>ERROS INTERLINGUAIS</b>	
1. Extensão por analogia	Causado pelo uso indevido de uma palavra por possuir marcas fonológicas, semânticas, ortográficas ou sintáticas semelhantes a um vocábulo da L2.
2. Não distinção lexical na L1 em relação a L2	Causado pelo uso do dicionário para obter o significado de uma palavra da L2 não conhecida pelo aluno.
3. Não distinção gramatical na L1 em relação à L2	Causado pela não percepção de certa distinção gramatical existente na L2, mas não em sua L1.
4. Emprego de formas estrangeiradas	Causada por dar forma estrangeirada às palavras em língua portuguesa.
5. Tradução literal	Causada pela tradução palavra por palavra.
6. Transferência de estrutura	Causada por se apoiar na estrutura sintática e/ou morfológica da sua L1.
<b>ERROS INTRALINGUAIS - DESENVOLVIMENTAIS</b>	
7. Erros por omissão	Causados pela ausência de um item que deveria aparecer em uma sentença bem formada.
8. Erros por adição	Causados pela presença de um item que não deveria aparecer em uma sentença bem formada.
9. Erros por formas alternadas	Causados pela alternância de palavras de uma mesma classe.
10. Erros por ordem indevida de palavras	Causados pela ordem inapropriada à estrutura da L2.

11. Erros por confusão entre itens	Causado quando há confusão entre itens lexicais por serem parecidos.
12. Erros pela não relação entre grafemas e fonemas da L2	Causado devido a diferentes grafemas representarem um único fonema.
<b>ERROS INTRALINGUAIS – ÚNICOS (Exclusivos dos aprendizes de L2)</b>	
13. Erros de adição desnecessária	Causado pelo acréscimo de itens que não estariam presentes em uma sentença bem formada.
14. Erros por formas alternadas	Causado pela forma semelhante entre palavras, como por exemplo, <i>person</i> e <i>people</i> , <i>don't</i> e <i>not</i> .
15. Erros por aglomeração de palavras	Causado pelo uso de várias palavras que não nos remete a nenhum significado.
<b>ERROS AMBÍGUOS</b>	
16. Erros por omissão	Causado pela ausência de elementos necessários para a elaboração de frases corretas tanto na L1 como na L2.
17. Erros por posicionamento indevido de itens	Causado pelo posicionamento indevido de determinado item ferindo uma norma da L2.
18. Erros por generalização	Causado pelo conhecimento de determinada regra pelo aprendiz que a utiliza em todos os contextos.
19. Erros causados por formas alternadas	Causado pelo uso alternado entre pronomes indefinidos, formas <i>there is</i> e <i>there are</i> e o adjetivo no lugar de um advérbio de modo.

Fonte: Adaptado de Rodrigues Vieira (2009).

## 2.4 REVISÃO DA LITERATURA

Tenciono, nesta última subseção deste capítulo, resenhar quatro trabalhos de pesquisa já apresentados de forma mais resumida na elaboração do estado da arte. São autores que se utilizaram da teoria da interlíngua e da metodologia da análise de erros, fundamentos

da minha pesquisa. São eles: Aspilicueta (2006), Almeida (2007), Granemann (2015) e Freitas Jr. *et al.* (2018).

Aspilicueta (2006) tencionou investigar os erros relacionados ao uso das preposições em textos escritos por surdos aprendizes de língua portuguesa, evidenciando a existência de interferência da Libras (L1) na aprendizagem do português (L2). A pesquisadora procurou responder ao questionamento de se há aprendizagem quanto ao uso da preposição ao longo do processo educacional no EF AF ou se há o processo de fossilização dos erros relativos a esse uso.

A autora inicia fazendo considerações acerca do bilinguismo aplicado ao surdo, fundamentadas na compreensão de que a Libras é considerada sua L1 e o português sua L2. A partir desta informação, ela conceitua interlíngua e a apresenta como um processo presente na aprendizagem do português L2 pelo surdo. Ela ainda apresenta, como elemento que possivelmente causa a interferência da L1, o fato de ambas as línguas apresentarem diferenças marcantes devido à sua modalidade distinta, ou seja, uma é viso-espacial e a outra é auditivo-oral.

A metodologia utilizada pela autora foi a da análise de erros e é caracterizada como uma pesquisa de cunho descritivo. Todos os alunos da 5ª a 8ª séries da escola de surdos do Paraná participaram do momento de coleta do *corpus*, totalizando 34 participantes; no entanto, apenas 20 (cinco de cada série) foram selecionados com base em critérios como faixa etária, quantidade de palavras no texto e ser usuário de Libras. Os participantes tinham idade entre 12 e 19 anos, eram bilíngues, usuários da Libras, aprendizes do português, filhos de pais ouvintes, surdos bilaterais com grau de surdez de profunda a severa, com predominância do gênero masculino.

Outra providência da pesquisadora foi a elaboração de um quadro contrastivo entre as preposições existentes na Libras em relação às existentes em língua portuguesa. A finalidade foi de identificar aquilo que dificultaria ou facilitaria no processo de aprendizagem do português L2.

Para a produção textual, a pesquisadora dividiu o momento da coleta em três partes: apresentou o filme *Fantasia 2000*; proporcionou um tempo de discussão sobre o tema relacionado ao filme; solicitou que os participantes escrevessem a história do filme.

No segundo passo, a identificação dos erros, ela digitou, numerou e reescreveu as produções dos participantes, elaborando um quadro comparativo entre sua reescrita e a escrita do aprendiz. A classificação dos erros constitui o terceiro passo da metodologia. Os tipos de erros encontrados nas produções textuais dos participantes foram os de omissão, escolha

inadequada, adição e ordenação. Concluindo os quatro passos da metodologia, foi feita a análise dos erros por tipo de preposição, por tipo de erro e por texto. É importante destacar que esta última etapa da metodologia foi realizada para cada turma individualmente bem como considerando a soma dos erros de todas as séries.

Quanto aos resultados, Aspilicueta (2006) inicia apresentando as probabilidades de erro no uso das preposições com base no quadro contrastivo. O quadro apontou que a preposição que teria menor índice de erros seria aquela cuja sinalização em Libras apresentasse um único sinal para abranger todos os sentidos (preposição *com*); as preposições com grau intermediário seriam aquelas cujos todos os sentidos são expressados com mais de um sinal (*sem, até, contra, trás*); um grau mais elevado ocorre quando a preposição deixa lacunas de significados, não sendo possível ser preenchida em Libras (*sobre, sob, para*); o último grau diz respeito àquelas preposições que não têm equivalência em Libras (*a, ante, após, de, desde, em, entre, perante, por*).

Aplicando o modelo da análise de erros em termos quantitativos, a autora observa que os participantes utilizaram com mais frequência as preposições *de* e *em*, sendo também utilizadas por mais sujeitos. Ela classificou os erros em erros por omissão, por escolha inadequada, por adição e por ordenação. Os três últimos ela agrupa com base no traço uso e os nomeiam erros de uso. Quanto aos erros de uso, as preposições *em, de* e *com* apresentaram maior quantidade – 91,7%; os erros relativos à preposição *para* representaram 6,5%; *a* e *por* tiveram apenas 1 erro para cada preposição correspondendo a 1,8%; e *até* e *sobre* sem erros.

A autora fez um levantamento dos erros e acertos quanto ao uso das preposições. Foram utilizadas de forma correta 127 vezes e de forma equivocada 108 vezes. Esses 108 erros são relacionados aos erros de uso, sendo distribuídos em erros por escolha inadequada (46), por ordenação (15), por adição (47). No entanto, os erros por omissão (297) representam uma grande maioria, podendo-se inferir que a tendência que o participante surdo segue é a da não utilização das preposições, marca da interlíngua, ou seja, da interferência da Libras.

Analisando por série, a pesquisadora percebeu que há uma redução dos erros por omissão ao longo das séries. Os erros por omissão foram mais presentes nas turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, o que se conclui que há uma maior interferência da L1. As turmas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries apresentaram mais erros de uso por terem um conhecimento do português e tentarem arriscar em suas hipóteses. Verificou-se, especificamente na 8<sup>a</sup> série, prováveis dificuldades dos surdos quanto à superação de construções marcadas pela interferência de sua L1, sugerindo a fossilização dos erros de omissão.

Na conclusão, Aspilicueta (2006) constatou o que se segue:

1. Percebeu-se que as preposições mais utilizadas pelos alunos (*de, em*) estão no grupo das inexistentes em Libras (de acordo com o quadro contrastivo) e as que foram consideradas como as de maior (*para*) e menor (*com*) grau de dificuldade apresentaram comportamento oposto;
2. Comprovou-se a interferência da L1 como fator gerador do erro por analogia;
3. Constatou-se que algumas preposições fazem parte dos sinais;
4. Observou-se que os erros por omissão foram predominantes principalmente na 5ª e 6ª séries.

Passo à resenha de Almeida (2007). Logo na introdução, a autora delimita os fundamentos teórico-metodológicos de sua pesquisa, que são: a teoria inatista de Chomsky, a metodologia da análise de erros postulada por Corder (1967 *apud* ALMEIDA, 2007) e a teoria da interlíngua proposta por Selinker (1972 *apud* ALMEIDA, 2007). A partir desta pesquisa, ela buscou compreender “os processos percorridos pelo surdo na aquisição das formas verbais do português numa perspectiva cognitiva” (ALMEIDA, 2007, p. 14), descrevendo os aspectos da interlíngua que os surdos percorreram ao longo de seu processo de aprendizagem da língua portuguesa como L2. Ainda na introdução, ela descreve os usos das formas verbais mais frequentes e apresenta os estágios de interlíngua com suas características.

O Capítulo 1 foi organizado em três subseções. A primeira faz um apanhado geral sobre o contexto histórico educacional do surdo, explanando o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo como as três correntes metodológicas adotadas ao longo da história, destacando a primeira como a mais duradoura. A segunda subseção trata da aquisição da linguagem e o contexto natural linguístico do surdo, enfatizando a relevância do bilinguismo para a sua inserção na sociedade e a necessidade do contato com outros usuários da Libras a fim de proporcionar estímulos para a aquisição de sua língua de caráter viso-espacial. A terceira e última subseção expõe o contexto das escolas bilíngues nas quais ainda há uma preocupação com o cumprimento do currículo geral. Também afirma que a escola bilíngue, ambiente em que todos da comunidade escolar devem falar em Libras e conhecer a cultura e as necessidades dos surdos, é ideal para a aprendizagem desses sujeitos uma vez que muitos deles chegam à escola sem nenhuma língua por serem filhos de pais ouvintes não usuários da Libras.

Os pressupostos teórico-metodológicos são apresentados em quatro subseções do Capítulo 2. Na primeira subseção, a pesquisadora define aquisição de segunda língua fazendo a distinção entre aquisição e aprendizagem, pontuando que utilizará as duas palavras de forma intercambiável. Ela destaca duas necessidades para uma aquisição efetiva: um ambiente

adequado e o relacionamento entre aprendizes e falantes nativos da língua. Na segunda subseção, que trata da análise de erros, inicialmente ela faz a distinção entre os termos erro e desvio, deixando claro que adotará o termo erro para fins da sua pesquisa uma vez que pretende fazer um levantamento das formas e dos usos que não correspondem à gramática da língua-alvo. A terceira subseção do capítulo conceitua interlíngua e aponta para duas perspectivas de abordagem desse sistema: a de ensinar, cujo foco está no exame de *output* para se saber quais os caminhos que o *input* deve ter percorrido; a de aprendizagem, que foca na descrição do processo de tentativas e erros que o aprendiz percorre em direção à aquisição da língua alvo.

A quarta subseção do Capítulo 2 detalha o processo de coleta de dados. De forma geral, a pesquisa visou analisar textos escritos em português por surdos, focando nas formas e usos do sistema verbal português e procurando perceber a presença de possíveis interferências da L1 bem como dos processos desenvolvimentais comuns à aprendizes de L2. Também visou especificamente “identificar a aquisição e a habilidade de uso dos ‘tempos’ verbais no português-por-escrito pelos surdos no intuito de caracterizar a evolução das interlínguas” (ALMEIDA, 2007, p. 35), tencionando aplicar esses dados na elaboração de materiais didáticos adequados à realidade da comunidade surda.

A metodologia adotada pela autora é caracterizada como mista por ser longitudinal (aplicação de mais de uma entrevista ao longo do tempo nas várias séries) e transversal (aplicação a um número maior de participantes das várias séries num mesmo momento). O *corpus* foi composto por 16 sujeitos informantes surdos profundos, filhos de pais ouvintes, alunos do EF AF da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esse grupo de alunos da 5ª a 8ª séries assiste às aulas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia e história em salas exclusivas para surdos. As disciplinas de educação física, física e língua estrangeira são assistidas com ouvintes no ensino regular, mas com intervenção de um intérprete.

O procedimento de coleta foi por meio da aplicação de quatro entrevistas, com intervalos de um mês, utilizando um roteiro dirigido. As três primeiras entrevistas seguiram o mesmo roteiro contendo a seguinte sequência: (1) gravuras sequenciadas para narração e descrição; (2) perguntas sem indicação de tempo verbal; (3) perguntas dentro de uma mesma temática, com verbos que sugerem as formas verbais a serem utilizadas pelo sujeito; (4) perguntas que requerem do sujeito a utilização de formas verbais mais complexas (pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do subjuntivo). Na quarta entrevista, a pesquisadora propôs aos sujeitos assistir ao filme *Batman Begins* para a produção textual no gênero relato.



O Capítulo 3 apresentou os tempos e sistemas verbais utilizados pela língua portuguesa e pela Libras, visando retomar essas informações na discussão dos resultados. Vale salientar que a pesquisadora explanou neste capítulo apenas as formas verbais encontradas no *corpus* (infinitivo, presente, pretérito perfeito, futuro composto, pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo). O capítulo foi organizado em três subseções: a primeira trata dos verbos em língua portuguesa; a segunda trata especificamente dos verbos *ser* e *estar*; e a terceira apresenta o sistema verbal em Libras. Em linhas gerais, o que se percebe é um maior grau de complexidade da língua portuguesa em relação à Libras devido à presença de flexão número-pessoal e modo-temporal a partir de sufixos. A Libras apresenta flexão verbal, no entanto, usa também palavras como ‘passado’, ‘futuro’, bem como advérbios de tempo, ficando o verbo em sua forma infinitiva. São apresentadas algumas classificações de verbos em Libras quanto a tempo e aspecto.

Os resultados são o teor do quarto e último capítulo. Com cinco subseções, este capítulo visa apresentar uma análise geral dos fenômenos relacionados ao sistema verbal identificado na interlíngua dos surdos. A pesquisadora classifica as formas verbais encontradas no *corpus* em básicas (infinitivo, presente habitual, pretérito perfeito e futuro composto) e avançadas (pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio).

Almeida (2007) faz uma classificação das formas verbais utilizadas em cada estágio de interlíngua como segue: **Estágio 1** – uso dos verbos no presente do indicativo e no infinitivo; **Estágio 2** – uso dos verbos no presente do indicativo, no infinitivo e no pretérito perfeito; **Estágio 3** – uso dos verbos no presente do indicativo, no infinitivo, no pretérito perfeito e no futuro composto; **Estágio 4** – uso dos verbos no presente do indicativo, no infinitivo, no pretérito perfeito, no futuro composto e em formas complexas (imperfeito do indicativo e do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio).

Listo abaixo os achados.

1. Quanto à classificação supracitada, houve predominância dos informantes no estágio 3 de interlíngua;
2. O gerúndio é conhecido pelo surdo em sua forma, não em seu uso;
3. Os verbos que compõem o estágio mais avançado apareceram como eco (cópia do tempo verbal presente na pergunta);
4. A presença da marcação temporal em forma de léxico – expressões de tempo como *passado, já, advérbios (transferência da L1)*;

5. Predominância de verbos no infinitivo e no presente do indicativo (*transferência da L1*);
6. Acréscimo do *-m* e *-s* para marcação do plural, o que caracteriza presença de interlíngua por não haver essa marca sufixal em Libras;
7. Na concordância verbal, predominou a ocorrência da 3ª pessoa do singular;
8. A estratégia da omissão do verbo e do sujeito foi utilizada pelos sujeitos informantes utilizando geralmente termos inadequados;
9. Houve a troca da categoria gramatical (nadar → natação – apresentam mesmo sinal em Libras);

Almeida (2007) levanta algumas hipóteses que procuram entender e explicar as ocorrências das formas verbais nos textos que compõe o *corpus*. Quanto à presença predominante da forma infinitiva do verbo, ela levanta a hipótese de que o sistema de transcrição utilizado para a Libras usa esta forma para representar os verbos em Libras. A ocorrência do presente do indicativo, segundo a autora, deve-se ao fato de que os aprendizes do português são expostos a narrativas e descrições na escola. O pretérito foi utilizado pelos sujeitos informantes, segundo Almeida (2007), de forma aleatória demonstrando a não internalização desta forma verbal.

A pesquisadora conclui apontando a simplificação do ensino do português para o surdo como causa do problema de nivelamento das habilidades de uso das flexões verbais. Sugere que a academia pense em metodologias significativas que levem os surdos à prática do idioma em contextos diversos, abordando a língua portuguesa como L2, o que de fato ela é para a comunidade surda.

O terceiro trabalho é de Granemann (2015), que inicia apresentando a realidade do surdo quanto ao déficit que ele apresenta no processo de aprendizagem da língua portuguesa como L2 devido à privação de sua L1 na idade adequada. Ela reforça a necessidade da valorização da Libras como L1, da apropriação de conceitos da L2 a fim de torná-los significativos e dos *inputs* aos quais os surdos estão expostos em seu cotidiano. Seu objetivo foi analisar produções textuais de estudantes surdos do EF das escolas estaduais de ensino de Campo Grande- MS, em fase de letramento e usuários tanto da Libras como da língua portuguesa na modalidade escrita. Foram observados os estágios de interlíngua vivenciados pelos participantes no transcorrer do processo de aprendizagem do português como segunda língua, destacando a Libras como elemento fundamental para o sucesso neste processo de letramento.

Do ponto de vista dos pressupostos teóricos, Granemann (2015) faz a distinção entre língua e linguagem, focando especificamente na Libras como língua natural, viso-espacial, não universal e com presença de variação linguística. Refere-se à realidade do surdo cuja maioria só aprende a Libras quando chega à escola, causando danos que afetam a aprendizagem da segunda língua. Ao chegar na escola, encontra professores muitas vezes sem o domínio da Libras e, quando sabem, focam nas correspondências entre sinais e a língua portuguesa.

Em seguida, a pesquisadora tenciona distinguir aquisição (ocorre de forma natural para a comunicação com a família) de aprendizagem (ocorre de forma consciente e sistemática através do estudo formal). Também é intenção da autora listar as três concepções de aprendizagem de uma nova língua sendo elas: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

A interlíngua é outro tema abordado. Ela é definida como um sistema transitório usado pelo aprendiz de L2 ao longo do processo de aprendizagem. Esse sistema elaborado mentalmente se dá muitas vezes pela interferência de sua L1 em maior ou menor grau. Desta forma, o erro cometido pelo aprendiz é visto como meio para se chegar a como a aprendizagem da L2 ocorre, pois o erro decorre de hipóteses levantadas e testadas pelo aprendiz, fundamentadas naquilo que já foi assimilado da L2. A pesquisadora cita três fontes de erro (simplificação, hipergeneralização e transferência de instrução) e apresenta os três estágios de interlíngua propostos por Brochado (2003 *apud* GRANEMANN, 2015), que são: (1) Estágio de Interlíngua 1 – predominância da transferência da Libras para a língua portuguesa; (2) Estágio de Interlíngua 2 – emprego de estruturas linguísticas da Libras e uso indiscriminado do português na tentativa de apropriar-se da língua-alvo; (3) Estágio de Interlíngua 3 – predominância da gramática da língua portuguesa com aparecimento de estrutura sintática SVO, bem como de estruturas mais complexas.

Em seguida, a pesquisadora trata da relação entre a Libras e a língua portuguesa escrita. Inicialmente apresenta a Libras em sua constituição, as leis que regem a Libras e sua implementação em uma estrutura bilíngue, a qual se caracteriza por ter a Libras como língua de instrução, professores como modelos linguísticos, profissionais bilíngues atuando na escola e práticas pedagógicas que atendam às necessidades linguísticas dos surdos na L1 e na L2. Na sequência, ela apresenta o processo de aprendizagem da modalidade escrita do português pelo surdo, destacando o valor da aquisição da Libras em idade adequada bem como o uso de uma metodologia para ensino de L2 aplicada ao surdo para alcançar o sucesso nesse processo. Ela ainda apresenta as abordagens educacionais implementadas na educação do surdo ao longo da

história (oralismo, comunicação total e bilinguismo), bem como o papel do tradutor e intérprete, distinguindo-o do instrutor mediador.

Quanto à metodologia, foi caracterizada como sendo qualitativa e de cunho etnográfico. A coleta foi realizada em quatro escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande-MS. Dessas instituições, cinco estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram selecionados por serem aprendizes da Libras (L1) e da Língua portuguesa (L2). Todos eles apresentaram, como perfil, grau de perda auditiva neurossensorial/mista e severa/profunda, com faixa etária variando entre 8 e 19 anos, pertencentes a classes populares e atendidos por programas do Governo Federal.

Como forma de coleta de dados, foram aplicados questionários com os professores e instrutores mediadores dos alunos participantes; foram feitas observações e registros dos fatos ocorridos no momento das aulas de língua portuguesa (36h/a), ciências (15h/a) e história (15h/a); por fim, houve a tabulação e análise dos dados coletados.

Para efeito de ocultação da identidade dos participantes, Granemann (2015) denominou-os de alunos A, B, C, D e E. O Quadro 2 apresenta um resumo do perfil dos participantes.

Quadro 2 - Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa de Granemann

	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D	ALUNO E
<b>Idade</b>	8 anos	9 anos	13 anos	11 anos	19 anos
<b>Gênero</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
<b>Série</b>	2ª série EF	3ª série EF	4ª série EF	5ª série EF	7ª série EF
<b>Libras na comunicação familiar</b>	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Estágio da Libras</b>	- Um sinal - Predomínio de sinais caseiros	- Primeiras combinações - Sinais caseiros - Sinais icônicos			Nível mais evoluído da Libras
<b>Interlíngua</b>	Estágio 1	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 2
<b>Fluência em Libras</b>	Não	Não	Sim	Sim	Não
<b>Proficiência em Libras</b>	Não	Não	Não	Sim	Não
<b>Fluência em português</b>	Não	Não	Não	Não	Não

<b>Proficiência em português</b>	Não	Não	Não	Sim	Não
----------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto aos resultados, os professores, todos com nível superior, expressaram sua angústia por não ter uma formação especificamente em Libras, fato que dificulta muito seu trabalho. Outra observação relevante que fizeram foi a dificuldade dos pais na comunicação com seus filhos em Libras. Quanto aos instrutores mediadores, todos com nível superior também e habilitados a atuarem com alunos surdos, relataram a participação dos alunos em todas as atividades propostas, afirmaram que os alunos ainda usam sinais caseiros na escola e reforçaram a grande dificuldade no aprendizado da língua portuguesa.

A pesquisadora optou por apresentar 10 textos escritos nas três disciplinas. Para cada aluno, ela iniciou lembrando seu perfil, o estágio de interlíngua do qual faz parte, por fim destacou as informações mais relevantes identificadas no *corpus*. Com essas informações organizadas, ela partiu para a análise desses dados primeiramente identificando características comuns a todos os textos: (1) conhecimento de mundo; (2) coesão e coerência; (3) processo de interlíngua (estrutura em tópicos, ordem sintática OSV e OVS, ausência de conectores, dificuldade em progressão temática, elementos próprios da Libras).

Em seguida, Granemann (2015) caracteriza os textos dos informantes por estágio de interlíngua de acordo com Brochado (2003 *apud* GRANEMANN, 2015). Os textos 1, 2 e 3 expressaram traços próprios do nível 1 de interlíngua (IL 1), com predomínio da transferência da Libras (L1), caracterizados por: construções do tipo tópico-comentário; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); ausência de elementos funcionais (artigos, preposições e conjunções); verbos no infinitivo; ausência de verbos de ligação, flexão nominal e verbal. No entanto, os textos apresentaram sentido lógico e coerência.

No nível de interlíngua 2 (IL 2), foram classificados os textos 4, 5, 6, 9, 10, trazendo estruturas com uma acentuada combinação entre as duas línguas, como segue: uso de verbos no infinitivo e flexionados (com certa dificuldade); emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos) bem como de verbos de ligação, artigos e preposições; aparecem elementos com sintaxe indefinida e uso inadequado de conjunções.

O nível de interlíngua 3 (IL 3) está presente em apenas dois textos (7, 8) produzidos por um informante (aluno D). Há um predomínio da gramática da língua portuguesa apresentando estruturas sintáticas mais complexas na ordem SVO; predomínio de artigo, preposição, conjunção, flexão verbal de número e tempo; presença de pronome relativo; flexão nominal de gênero e número; vocabulário mais variado. Após essa

classificação dos textos por nível de interlíngua, a pesquisadora elabora uma lista de erros de cunho mais sistemáticos como ausência de elementos gramaticais, sinais de pontuação, dentre outros. Também foi observado o emprego de conectivos e de pontuação em alguns textos.

Após esse resumo dos traços de interlíngua encontrados nas produções textuais dos informantes, ela retoma uma questão: quais aspectos (idade, ano escolar, nível de perda auditiva, grau de fluência em Libras) influenciam a produção de diferentes níveis de textos em português L2 escritos por surdos no período inicial de escolarização? Ela chega à conclusão de que o ano escolar e o grau de fluência em Libras e língua portuguesa contribuem para um maior grau de afetamento dos textos escritos por surdos em língua portuguesa.

Quanto à classificação dos informantes, apenas um informante apresentou maior facilidade com a estrutura da língua portuguesa por ter um nível mais elevado de fluência e proficiência em Libras, confirmando o que foi dito ao longo da pesquisa: quanto maior o grau de fluência na Libras (L1), mais facilidade o surdo terá no processo de aprendizagem de uma nova língua.

O último estudo a ser resenhado é o de Freitas Jr. *et al.* (2018), tencionou investigar os aspectos linguísticos, em termos descritivos, da produção escrita do surdo, buscando entender sua relação com aspectos cognitivos atuantes no processo de escrita na língua-alvo. Esta investigação focou em três áreas, a saber: (1) gramaticalidade; (2) adequação à norma culta/padrão; (3) textualidade e aquilo que pode comprometer a coesão e a coerência do texto.

Os autores trazem em seus pressupostos teóricos definições relevantes tais como os conceitos de interlíngua, transferência (positiva e negativa), generalização e supergeneralização. Eles veem a aquisição de segunda língua como um processo inacabado em que o indivíduo sempre está adquirindo novas construções no decorrer de sua vida.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, cujo *corpus* foi coletado de um já existente, e em construção, denominado Núcleo de Estudos sobre Interlíngua e Surdez (NEIS), pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dos 43 textos escritos por surdos nos mais variados gêneros, os pesquisadores optaram por usar apenas sete do gênero e-mail (quatro em registro formal e três em registro informal), por apresentar caráter produtivo e funcional.

O perfil dos participantes foi traçado considerando-se idade (entre 27 e 31 anos); grau de instrução (3 graduados e 1 graduando); tipo de surdez (congênita); escola de origem (2 de escola pública e privada regular, 1 do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES e 1 apenas de escola pública); tempo de exposição à Libras (dois surdos desde o nascimento,

um com sete anos de exposição e outro com dez anos); tempo de exposição à língua portuguesa (todos foram expostos desde o nascimento).

O processo investigativo foi organizado em três fases: (1) a identificação dos desvios da norma culta e agramaticalidades e posterior agrupamento de dados por categorias de problemas em comum; (2) o levantamento dos níveis coesivos em que os problemas se encontravam e como isso compromete a inteligibilidade discursiva; (3) a explicação do surgimento de construções interlinguísticas com base nos processos cognitivos percebidos nas ocorrências presentes no *corpus*.

A seção destinada a apresentar os resultados foi organizada em três etapas seguindo as fases da pesquisa expostas na metodologia. A primeira etapa destinou-se a identificar e categorizar os problemas de escrita nos textos dos participantes. Os problemas detectados foram: (1) inserção indevida de itens gramaticais; (2) repetição de itens lexicais/gramaticais; (3) troca de itens lexicais/gramaticais; (4) apagamento de itens gramaticais; (5) problemas de concordância e troca de modo e tempos verbais; (6) problema de concordância nominal; (7) traços de oralidade; (8) fusão de construções da língua-alvo. Segundo os autores, todos esses problemas são esperados por se tratarem de erros fundamentados na transferência da L1, causando normalmente estruturas agramaticais na L2 com comprometimento estrutural/discursivo.

Os autores focaram em duas categorias: a sétima ou transferência da oralidade do português brasileiro, que teve oito ocorrências, sendo cinco no registro informal e três no formal, apresentando, desta forma, alto grau de oralização desses surdos; e a oitava ou fusão de construções da língua-alvo, tendo havido um registro de quatro ocorrências na língua formal e um na informal. Isso mostra que, no registro informal, com alto número de ocorrências de apagamentos de itens, houve um maior número de problemas causados por transferência da L1 enquanto, no registro formal, houve grande número de casos de troca de itens, o que apresenta a hipercorreção sendo acionada para a adequação à formalidade requerida pelo tipo de e-mail.

A segunda etapa, destinada a analisar a situação das categorias mapeadas em diferentes níveis coesivos no plano discursivo, observou a frequência com que as instâncias detentoras de desvios e/ou agramaticalidades apareciam nos níveis intraoracional, interoracional, interperíodo e interparágrafo. A maior incidência se deu no nível intraoracional com problemas com itens léxico-gramaticais bem como na categoria de concordância nominal/verbal. Em segundo lugar, apareceu o interoracional, seguido do interperíodo (pouquíssimas ocorrências) e o interparágrafo não apresentou ocorrência.

A terceira e última etapa propôs-se a verificar processos cognitivos subjacentes às categorias encontradas bem como ao desenvolvimento da interlíngua. Foram detectados quatro tipos de processos, a saber: (1) hipercorreção/supergeneralização; (2) interferência da L1; (3) interferência da oralidade na língua-alvo; (4) mescla de construções da língua-alvo. Como resultado desta terceira etapa, os e-mails informais apresentaram maior ocorrência de interferência da L1, enquanto os e-mails formais tiveram uma maior manifestação de hipercorreção/supergeneralização.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

O estudo apresentado nesta dissertação é considerado descritivo e adota uma análise quantitativa e qualitativa dos dados. É descritivo, pois trata da “...descrição das características de determinada população ou fenômeno...” (GIL, 2008, p. 42). É quantitativo por ter tido como um dos propósitos quantificar os erros cometidos pelos participantes em suas produções textuais em IL por tipo e nível de instrução. Pode ser considerado qualitativo, pois faz parte dos objetivos a interpretação das causas dos erros.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, pode-se caracterizar o estudo como sendo de campo, uma vez que, segundo Gil (2008, p. 53), pretendeu

[f]ocaliza[r] uma comunidade, que não é necessariamente geográfica [...] Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas [...] Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Para compor o *corpus* das produções escritas que foram analisadas, apliquei uma proposta de produção textual no horário de aula dos alunos em folha apropriada para este fim, bem como coletei textos escritos em sala de aula como atividade prevista no programa da disciplina. Contudo, não houve análise de documentos ou de fotografias, como citado por Gil.

#### 3.2 Delimitação do universo da amostra

A fim de propiciar o acompanhamento do desenvolvimento da IL e, portanto, dos erros, a intenção inicial era contemplar o encerramento do ciclo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. A razão pela qual a série inicial de análise desse estudo transversal fosse a última do EF I está no fato de que, ao final de cinco anos de instrução, a expectativa é que os alunos já devem escrever textos estruturados o suficiente para facilitar o processo de análise. Contudo, o ICES não oferece o EF Anos Iniciais. Mesmo havendo outras escolas especializadas exclusivamente em educação de surdos, decidi manter a coleta de dados no ICES por ser a escola pública de referência em Fortaleza quanto ao público que atende. Desta forma, foi necessário alterar o plano inicial de aplicação da pesquisa (5º ano), tendo sido necessário um redirecionamento para o 6º ano por se tratar de um ano subsequente ao inicialmente pensado. Portanto, esta pesquisa foi

desenvolvida com alunos surdos, independente do gênero, iniciando e concluindo o EF AF (6º e 9º anos) e concluindo o EM (3º ano) no ICES com sede na cidade de Fortaleza-CE.

Foram considerados participantes apenas os alunos que atenderam a um dado perfil. Qualificaram-se como participantes os alunos que se consideraram pertencentes à comunidade surda com surdez congênita e nos níveis de profundo a severo, que sejam filhos de pais surdos ou não, que tenham adquirido a Libras em qualquer momento de sua vida, sendo ela a língua predominante para a interação social, e que apresentem fluência na Libras<sup>23</sup>. Vale ressaltar ainda que os ensurdecidos, indivíduos que nasceram ouvintes e sofreram perda de audição não participaram da pesquisa, a exceção de um que teve perda auditiva aos cinco meses de idade, por considerar que não chegou a haver aquisição da língua portuguesa. Aqueles que apresentaram múltiplas deficiências que comprometessem o cognitivo do participante também foram descartados como participantes desta investigação.

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados e composição do *corpus***

#### **3.3.1 O *Questionário***

Para o desenvolvimento deste estudo, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro deles tratou-se de um questionário estruturado com perguntas objetivas e subjetivas, cuja finalidade foi elicitare dados sobre:

1) Identificação – nome; idade; gênero; nacionalidade; naturalidade; grau de surdez e como foi atestado; filiação com idades da(s)-do(s) genitora(s)-genitor(es); quantidade de irmãs-irmãos com idade(s); se irmãs-irmãos, posição na sequência de nascimento entre elas-eles; se genitora(s)-genitor(es) e irmãs-irmãos são ouvintes ou surdos; se surdos, surdez congênita ou adquirida e seu grau e se falam LIBRAS desde quando e como aprenderam; se falam Libras no caso de serem ouvintes;

2) O processo de aprendizagem da Libras – de modo natural no lar desde o nascimento; via instrução fora do lar e a partir de que idade; se a Libras é falada no lar; se sim, como língua predominante ou de apoio em decorrência de haver um membro surdo na família;

3) O processo de aprendizagem da língua portuguesa – se o português escrito é L2, sem ter havido nenhuma tentativa de oralização; se aprendizagem começou via instrução

---

<sup>23</sup> Os dados relacionados à fluência dos participantes em Libras foram baseados em suas respostas ao questionário, conforme Quadro 4.

informal no lar; se aprendizagem tem sido exclusivamente via instrução formal no ICES e nas escolas anteriores; se estuda no ICES desde o sexto ano do Ensino Fundamental; se não, em que série entrou no ICES e em que escolas estudou antes; como avalia o próprio nível de proficiência leitora e escrita em português; frequência de leitura e de escrita em português na escola e fora dela e tipos de textos lidos e escritos, bem como as finalidades das leituras e textos escritos; se desenvolveu a habilidade de leitura labial; impacto da Educação Básica na leitura e produção de textos em língua portuguesa;

4) Grau de presença da Libras e da língua portuguesa nas relações interpessoais – no lar, no ICES e nos demais espaços sociais por onde circula o participante no cotidiano; o que faz quando tem que interagir oralmente com ouvinte(s) não falantes de Libras, sem a presença de outros falantes de Libras ou intérpretes.

O questionário para traçar o perfil foi aplicado a todos os alunos participantes nos três níveis de instrução. Sua aplicação foi intermediada por um intérprete de Libras a fim de garantir a clareza das informações coletadas. A entrevista foi realizada de forma individual, momento em que o participante respondeu às questões em Libras e o intérprete traduziu o questionário para o português. O registro das respostas foi feito pelo pesquisador. O objetivo do questionário (Ver Apêndice A) foi traçar o perfil dos alunos para que os participantes fossem selecionados.

Responderam ao questionário 4 alunos do 6º ano, 5 alunos do 9º ano e 9 alunos do 3º ano EM. Na pesquisa documental realizada na secretaria da escola, percebi que um aluno do 6º ano apresentava múltiplas deficiências, motivo que o desqualificou como participante por acreditar que esse quadro poderia afetar nos resultados da pesquisa. Com relação aos alunos do 9º ano, dois se recusaram a assinar o TCLE, não sendo contabilizados como participantes. Por fim, para equiparar o número de participantes do 3º ano ao das demais séries, foram analisadas as respostas aos questionários e as produções textuais deles, não sendo contabilizados 5 alunos. Assim, contribuíram com esta pesquisa um total de 10 alunos sendo distribuídos da seguinte forma: 3 alunos do 6º ano, 3 alunos do 9º ano (EF AF) e 4 alunos do 3º ano (EM).

### **3.3.2 As produções textuais**

Um segundo instrumento aplicado nesta pesquisa foi uma proposta, elaborada pelo pesquisador, de produção textual em português escrito padrão. Cada participante

produziu um texto escrito em língua portuguesa numa folha padrão contendo a proposta de produção textual bem como o espaço a ser utilizado pelo participante para a escrita.

A aplicação da proposta de produção textual se deu quando todos os participantes estavam reunidos por série em suas respectivas salas de aula nas dependências do ICES no horário da aula de redação. Esta foi uma decisão que se justifica pelo fato de garantir que a escrita do texto acontecesse em um momento da rotina pedagógica. Não apliquei a proposta no contra turno a fim de evitar que o aluno fizesse de forma descompromissada por querer retornar a sua residência. É comum que os pais dos surdos esperem seus filhos no final do turno para acompanhá-los no retorno para casa, fato esse que dificultaria a permanência dos participantes para o momento de elaboração do texto após o turno.

A proposta, que versou sobre a temática ‘relato pessoal’ (Ver Apêndice B), foi lida em língua portuguesa e traduzida para a Libras, inclusive citando exemplos que serviram de parâmetro para a escrita do surdo, tais como o momento feliz da chegada de um filho ou o momento triste da partida de alguém. Na tentativa de deixar os participantes mais familiarizados nesse momento de produção textual, a temática versou sobre algo de domínio dos surdos, sendo um elemento facilitador para o desenvolvimento das ideias.

Foram dadas as seguintes orientações: o aluno deveria se sentir à vontade para escrever de acordo com o português adquirido até o momento da aplicação da proposta sem o receio de cometer erros; a tarefa não seria para nota e a professora de redação e de língua portuguesa não teriam acesso ao texto; apenas o pesquisador e os orientadores teriam acesso aos textos dos participantes; não haveria crítica aos participantes se escrevessem o texto fora do padrão da língua portuguesa; caso alguém afirmasse não possuir vocabulário suficiente para produzir o texto, seria livre o uso de outras estratégias, podendo utilizar o desenho para expressar a ideia quando não soubessem a palavra; caso tivessem a necessidade de mais folhas para a produção, poderiam solicitar ao pesquisador. Por fim, foi dito que seus textos seriam analisados para que eu pudesse entender o processo de aprendizagem da escrita em português como L2 por estudantes surdos, o que se reverteria em benefício para o ICES quando os resultados da pesquisa fossem divulgados.

Foi importante apresentar toda a orientação supracitada, pois amenizou os riscos aos quais poderiam estar sujeitos no processo de coleta do *corpus*, como por exemplo, o fato de que pudessem se sentir envergonhados, pressionados ou apreensivos por ainda não terem a habilidade da escrita ou por apresentarem desconhecimento do léxico de sua L2 ou até mesmo por acharem que os erros de sua produção textual seriam divulgados com identificação do autor para o público externo. A liberdade que eles tiveram para utilizar a escrita com base

naquilo que sabiam bem como recorrer a outras estratégias de registro no momento da escrita teve o intuito de colaborar para a tranquilidade dos participantes ao longo da coleta dos textos. Assegurar o sigilo dos textos produzidos pelos participantes – até em relação a seus professores, visto que foi garantido que não seriam avaliados com nota –, também teve como objetivo deixá-los à vontade para se expressarem na modalidade escrita.

A fim de garantir que as instruções fossem claras e compreensíveis, novamente foi necessária a mediação de um intérprete. Para assegurar que as identidades e nomes dos participantes não fossem revelados, atribui códigos de identificação para cada um dos participantes, os quais são os seguintes: usei P para participante; os números 06, 09 e 03 como identificador da série (sexto e nono anos do EF AF e terceiro ano do EM); por fim, um numeral para identificar a ordem do participante, como por exemplo, P061 refere-se a um participante do sexto ano do EF AF, cujo texto foi o primeiro a ser catalogado.

Quanto à proposta de produção textual aplicada pelos professores em sala de aula com fins de avaliação, solicitei das duas professoras as avaliações bimestrais aplicadas no terceiro período de 2019. Ambas me forneceram prontamente; no entanto, a professora do nono e terceiro anos me passou apenas a folha da redação sem a identificação dos alunos. Quando solicitei dela a identificação de qual avaliação pertencia a qual aluno, ela já havia devolvido as provas aos estudantes, inviabilizando a utilização das avaliações bimestrais para esta pesquisa. Portanto, o *corpus* restou, então, composto apenas pelos textos produzidos pelos participantes a partir da proposta.

Quanto aos preceitos éticos em pesquisa com seres humanos, é importante ressaltar que cada participante, antes do início da coleta de dados, tomou conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes maiores de dezoito anos e o mesmo termo com as adaptações para os participantes menores de dezoito anos, cujos responsáveis legais precisaram tomar conhecimento a fim de autorizarem a participação de seus filhos (Ver Apêndice D). Apenas dois alunos maiores de 18 anos se recusaram a assinar e esses foram imediatamente excluídos do processo de coleta do *corpus*. Como os participantes são alunos do ICES, foi necessária também a solicitação de permissão, por meio de Termo de Anuência (Ver Apêndice E), ao Núcleo Gestor da referida instituição para que fosse possível dar prosseguimento às ações de coleta.

Uma vez assinado o Termo de Anuência pela diretora da escola, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará para aprovação. Isso se deu por meio da Plataforma Brasil e o parecer de aprovação foi emitido sob o número 3.688.045 e CAAE 19853219.0.0000.5054.

### 3.4 Procedimentos de análise de dados

Como dito anteriormente, o presente trabalho pretendeu replicar a metodologia adotada por Rodrigues Vieira (2009); portanto, os procedimentos de análise seguiram os mesmos passos daqueles trilhados pela referida pesquisadora.

Para a análise da interlíngua dos participantes surdos, elegemos a variante padrão escrita do português brasileiro como referencial, pois essa é a variedade ensinada nas salas de aula do ICES, sendo a variedade presente no material didático<sup>24</sup>. Para consulta a respeito das formas da variante padrão escrita, usei Azeredo (2010), Cunha e Cintra (2016) e Haug (2014).

Como já esclarecido, a proposta desta pesquisa é analisar o aspecto linguístico dos erros e não o aspecto pragmático da aprendizagem de L2, o que possibilitou a manutenção da metodologia padrão da análise de erros. Somente os erros explícitos foram analisados por serem de fácil identificação, tendo ficado de fora, então, os erros implícitos. A avaliação de erros, último passo da análise de erros, tal como proposta por Corder (1974), não foi considerada por não ser objeto da pesquisa e, também, por requerer uma metodologia diferenciada.

O primeiro passo da análise foi solicitar a duas professoras de português como língua materna a identificação dos erros. Por escolha metodológica, essas avaliadoras são professoras universitárias de curso de Letras, com doutorado em Linguística, cujas teses tiveram como foco a língua portuguesa<sup>25</sup>. As avaliadoras receberam os textos digitados para facilitar a leitura. A digitação garantiu fidelidade às formas, à pontuação e aos fraseados tais como foram registrados pelos surdos.

As produções foram entregues às avaliadoras sequenciadas aleatoriamente, não contendo a identificação do estágio de instrução aos quais pertencem os produtores, tencionando evitar que elas fossem induzidas a pensar que haveria mais erros nos estágios iniciais do que nos finais. Ao texto de cada aluno foi anexado um questionário baseado em

---

<sup>24</sup> O livro didático utilizado pelo ICES é o mesmo adotado para escolas cujo público é de ouvintes. Segundo a coordenadora da escola, os professores fazem adaptações e produzem material extra para facilitar o ensino ao surdo. O livro do 3º ano do EM é 'Novas Palavras', dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Não consegui as informações referentes aos livros adotados para o 6º e 9º ano.

<sup>25</sup> Vale ressaltar que a proposta inicial era de que, quando necessário, os alunos participantes seriam consultados a fim de esclarecerem partes de suas produções ou elucidarem a real intenção ao produzir determinados trechos de seus textos. Além de explicarem as suas intenções e os significados de algumas sentenças, seria solicitado deles que as reescrevessem e, quando persistissem os erros, seria solicitado que eles se expressassem em Libras. Essas sentenças refeitas não seriam enviadas para os avaliadores, servindo apenas para nossa análise. Contudo, por questões de logística no processo de coleta do *corpus*, não foi possível retornar à escola para fazer essa consulta inicialmente planejada.

Praxedes Filho (2007) (Ver Apêndice F), com três perguntas sobre a compreensão geral de cada texto, o nível de proximidade com o que seria um texto produzido por um brasileiro ouvinte de mesma faixa etária dos participantes e a proximidade de acurácia gramatical do texto com a variedade selecionada para análise.

A partir da identificação dos erros pelas avaliadoras brasileiras ouvintes, foi feita a categorização e explicação deles. Os erros foram classificados em interlinguais, intralinguais e ambíguos. Os possíveis erros ocasionados por transferência de instrução (ou induzidos) não foram analisados por não fazer parte desta pesquisa a proposta de acompanharmos, em sala de aula, a prática dos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Também não é objeto de estudo desta pesquisa a análise dos erros decorrentes de falhas na metodologia dos docentes atuantes nas turmas nas quais os participantes estavam matriculados.

Para a análise dos erros, levamos em consideração apenas a estrutura superficial das sentenças, tomando como referência os mesmos autores utilizados por Rodrigues Vieira (2009), sendo eles Dulay, Burt e Krashen (1982), Lott (1983) e Faerch e Kasper (1983), também utilizados por Figueiredo (1997).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados das análises do perfil dos participantes no instrumento ‘questionário’ e do *corpus* coletado a partir do instrumento aplicado com a proposta de produção textual.

O capítulo se constitui de duas subseções. Na primeira, mostro o perfil que emergiu da análise do questionário. Na segunda, apresento os resultados da análise dos textos escritos como consequência da aplicação da minha proposta.

### 4.1 O questionário

Antes da apresentação do perfil dos participantes – o que é feito por meio dos Quadros 3, 4 e 5, bem como do Gráfico 1 –, vale ressaltar que, para minimizar o tempo destinado à aplicação dos questionários, a coordenação do Ices me aconselhou e autorizou a coletar as respostas relacionadas aos dados pessoais dos alunos em seus documentos arquivados na secretaria da escola, momento muito rico uma vez que tive acesso a informações importantes como, por exemplo, o caso de um aluno que apresentou laudo não apenas de surdez, mas também de microcefalia, o que afetou diretamente a seleção dos participantes por se tratar de uma deficiência que compromete o aparato cognitivo do candidato a participante. Também foi nesse momento que tive informações sobre aluno/a que sofreu abuso sexual na infância a partir de um Boletim de Ocorrência anexado à documentação do/a estudante. Esta informação não foi levada em conta na seleção do(a) estudante; no entanto, essa pessoa não foi incluída como participante por apresentar outras complicações de cunho cognitivo, o que poderia comprometer os resultados.

São três os quadros para uma melhor compreensão das informações. O Quadro 3 traz apenas os dados pessoais.

Quadro 3 - Dados pessoais dos participantes

<b>DADOS PESSOAIS – PARTICIPANTES DO 6º ANO</b>				
	<b>P061</b>	<b>P062</b>	<b>P063</b>	
<b>Idade</b>	18	16	17	
<b>Gênero</b>	M	F	M	
<b>Nacionalidade</b>	Brasileira	Brasileira	Brasileira	
<b>Naturalidade</b>	Fortaleza	Maranguape	Fortaleza	
<b>Estado civil</b>	Solteiro	Solteiro	Solteiro	



<b>Escolaridade</b>	EF AF Incompleto	EF AF Incompleto	EF AF Incompleto	
<b>Tipo de surdez</b>	Adquirida por meningite aos 5 meses	Congênita	Congênita	
<b>Grau de surdez</b>	Profunda Bilateral	Severa	Profunda Bilateral	
<b>Oralizado</b>	Não	Sim	Não	
<b>Familiar surdo</b>	Não	Não	Não	
<b>Usuário da Libras</b>	Sim	Sim	Sim	
<b>DADOS PESSOAIS – PARTICIPANTES DO 9º ANO</b>				
	<b>P091</b>	<b>P092</b>	<b>P093</b>	
<b>Idade</b>	23	23	20	
<b>Gênero</b>	M	F	F	
<b>Nacionalidade</b>	Brasileira	Brasileira	Brasileira	
<b>Naturalidade</b>	Fortaleza	Maracanaú	Fortaleza	
<b>Estado civil</b>	Solteiro	Solteiro	Solteiro	
<b>Escolaridade</b>	EF AF Incompleto	EF AF Incompleto	EF AF Incompleto	
<b>Tipo de surdez</b>	Congênita	Congênita	Congênita	
<b>Grau de surdez</b>	Moderada a severa	Profunda Bilateral	Profunda Bilateral	
<b>Oralizado</b>	Sim	Não	Não	
<b>Familiar surdo</b>	Não	Não	Não	
<b>Usuário da Libras</b>	Sim	Sim	Sim	
<b>DADOS PESSOAIS – PARTICIPANTES DO 3º ANO DO EM</b>				
	<b>P031</b>	<b>P032</b>	<b>P033</b>	<b>P034</b>
<b>Idade</b>	19	26	21	23
<b>Gênero</b>	F	M	M	F
<b>Nacionalidade</b>	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Brasileira
<b>Naturalidade</b>	Fortaleza	Fortaleza	Fortaleza	Fortaleza
<b>Estado civil</b>	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro
<b>Escolaridade</b>	EF AF Completo	EF AF Completo	EF AF Completo	EF AF Completo
<b>Tipo de surdez</b>	Congênita	Congênita	Congênita	Congênita
<b>Grau de surdez</b>	Profunda Bilateral	Profunda Bilateral	Profunda Bilateral	Profunda Bilateral
<b>Oralizado</b>	Não	Não	Não	Não
<b>Familiar surdo</b>	Não	Não	Não	Não
<b>Usuário da Libras</b>	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o Quadro 3, percebe-se que a totalidade dos participantes selecionados são brasileiros, cearenses, solteiros, com ensino fundamental completo ou incompleto, usuários da Libras e não têm nenhum parente surdo. Quanto ao tipo de surdez,

em todos é congênita a exceção de apenas P061, para quem é adquirida. Mesmo assim, esse último, como já dito, foi contabilizado devido ao fato de sua surdez ter se dado aos cinco meses de idade, período pré-linguístico, o que impede que o mesmo tenha memória auditiva. Para todos os participantes, a surdez é profunda e bilateral, exceto para P062 e P091, que é severa e de moderada a severa, respectivamente, não apresentando, também, no documento fornecido pela secretaria a informação da bilateralidade. Ambos foram selecionados, no entanto, por apresentarem o grau severo, característica que atende ao perfil desejado, e por evidenciarem a bilateralidade da surdez quando tive o contato pessoal. A oralização esteve presente no processo de tentativa de comunicação na vida de P062 e P091, tendo sido o principal motivo a necessidade de comunicação com a família que não fala a Libras. Quanto ao gênero, o masculino e o feminino estão representados de forma equitativa (50% de cada).

O Quadro 4 mostra as informações referentes à aquisição da Libras.

Quadro 4 - Aquisição da Libras pelos participantes

<b>O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS – PARTICIPANTES DO 6º ANO</b>				
	<b>P061</b>	<b>P062</b>	<b>P063</b>	
<b>Processo de aprendizagem da Libras ocorreu:</b>	No lar	Fora do lar	Fora do lar	
<b>Idade do início da aquisição da Libras</b>	8	4	10	
<b>A família usa a Libras para se comunicar com o participante?</b>	Sim	Sim	Não	
<b>A Libras é usada pela família como predominante ou como apoio?</b>	Apoio	Apoio	_____	
<b>O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS – PARTICIPANTES DO 9º ANO</b>				
	<b>P091</b>	<b>P092</b>	<b>P093</b>	
<b>Processo de aprendizagem da Libras ocorreu:</b>	Fora do lar	Fora do lar	Fora do lar	
<b>Idade do início da aquisição da Libras</b>	19	7	13	
<b>A família usa a Libras para se comunicar com o participante?</b>	Não	Não	Não	
<b>A Libras é usada pela família como predominante ou como apoio?</b>	_____	_____	_____	
<b>O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS – PARTICIPANTES DO 3º ANO DO EM</b>				
	<b>P031</b>	<b>P032</b>	<b>P033</b>	<b>P034</b>
<b>Processo de aprendizagem da Libras</b>	Fora do lar	Fora do lar	Fora do lar	Fora do lar

<b>ocorreu:</b>				
<b>Idade do início da aquisição da Libras</b>	9	6	5	4
<b>A família usa a Libras para se comunicar com o participante?</b>	Não	Não	Não	Não
<b>A Libras é usada pela família como predominante ou como apoio?</b>	—	—	—	—

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao examinar o Quadro 4, pode-se detectar que P061 teve o processo de aquisição de sua L1 dentro de casa. Houve com esse aluno um lapso de oito anos para a aquisição da Libras em casa. Não tive a oportunidade de questioná-lo o que ocasionou essa demora no início do processo de aquisição da Libras, mas uma possibilidade é que, como várias famílias, há inicialmente uma tentativa de oralizar tendo em vista a inserção de seu filho(a) na sociedade ouvinte. Talvez tenha sido esse o tempo que a família tenha investido nesse processo. Esse participante também afirmou que a família utiliza a Libras como apoio na comunicação doméstica, fato que pode apontar para um posterior investimento da família no aprendizado da Libras por ser esclarecida quanto à importância do seu uso para a comunicação com ele. Enfatizo que são conjecturas que faço por não ter tido a oportunidade de questioná-lo presencialmente quanto a esse lapso de tempo. Os demais precisaram de instrução externa para adquirir sua L1. Dos alunos pesquisados, somente P061 e P062 se comunicam em Libras em seu seio familiar e esses participantes entendem que a sua L1 é utilizada como língua de apoio e não de forma predominante.

Quanto à idade de aquisição da Libras, o Gráfico 1 sistematiza as informações no Quadro 4 por faixa etária:

Gráfico 1 - Idade de aquisição da Libras



Fonte: Elaborado pelo autor

O que se percebe, com base nos dados coletados, é que os participantes tiveram como idade predominante de início do processo de aquisição da Libras o intervalo de 4 a 6 anos (P062, P032, P033 e P034). Dos demais, 60% do total, três adquiriram dos 7 aos 9 anos (P061, P092 e P031) e três, dos 10 aos 19 anos (P063, P091 e P093), já na adolescência. Esta informação é extremamente relevante devido à constatação feita por Araújo Vieira (2009) sobre a influência negativa da aquisição tardia da L1 sobre a aprendizagem de uma L2.

Com base nestas informações, pude constatar que o perfil predominante dos participantes em relação à aquisição da Libras como L1 é o seguinte: tiveram a aquisição fora do lar, de forma tardia e a família não utiliza a Libras para se comunicar. No quadro 5, sintetizo as informações relacionadas à aprendizagem da língua portuguesa.

Quadro 5 - Aprendizagem da Língua Portuguesa pelos participantes

<b>PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS – PARTICIPANTES DO 6º ANO</b>				
	<b>P061</b>	<b>P062</b>	<b>P063</b>	
<b>Como foi a aprendizagem do português?</b>	Português escrito como L2	Português escrito como L2	Português escrito como L2	
<b>Onde ocorreu a aprendizagem do português?</b>	Ices	Ices	Ices	
<b>Você estuda no Ices desde:</b>	3º ano EF I	Pré II	2º ano EF I	
<b>Escola anterior ao Ices</b>	EMEIF Teófilo Girão	_____	EMEIF Joaquim Alves	
<b>Escola anterior tinha intérprete</b>	_____	_____	Sim	
<b>Nível de proficiência leitora e escrita em português</b>	Bom	Bom	Ruim	
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Às vezes	Nunca	
<b>Frequência de escrita</b>	Às vezes	Às vezes	Nunca	
<b>Onde costuma ler?</b>	No Ices e fora da escola	Só no Ices	Só no Ices	
<b>Finalidade da leitura e da escrita</b>	_____	_____	Para se comunicar	
<b>Tipos de texto que você lê e escreve</b>		Amigos	Nenhum	
<b>Faz leitura labial?</b>	Não	Não	Não	
<b>PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS – PARTICIPANTES DO 9º ANO</b>				

	<b>P091</b>	<b>P092</b>	<b>P093</b>	
<b>Como foi a aprendizagem do português?</b>	Oralização	Português escrito como L2	Português escrito como L2	
<b>Onde ocorreu a aprendizagem do português?</b>	Ices	Ices	Ices	
<b>Você estuda no Ices desde:</b>	8º ano	Pré I	Pré I	
<b>Escola anterior ao Ices</b>	EEFM Johnson	_____	_____	
<b>Escola anterior tinha intérprete</b>	Não	_____	_____	
<b>Nível de proficiência leitora e escrita em português</b>	Ruim	Ruim	Bom	
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Às vezes	Nunca	
<b>Frequência de escrita</b>	Sempre	Sempre	Às vezes	
<b>Onde costuma ler?</b>	Só no Ices	Só no Ices	Só no Ices	
<b>Finalidade da leitura e da escrita</b>	Aprender para o futuro	Abrir a mente. Ter um futuro melhor.	Conversar; Interesse na escola	
<b>Tipos de texto que você lê e escreve</b>	O que a professora passa na escola	Texto sobre ciências	Drama; Textos para adulto.	
<b>Faz leitura labial?</b>	Não	Sim, um pouco	Não	
<b>PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS – PARTICIPANTES DO 3º ANO EM</b>				
	<b>P031</b>	<b>P032</b>	<b>P033</b>	<b>P034</b>
<b>Como foi a aprendizagem do português?</b>	Português escrito como L2 e Oralização	Português escrito como L2	Português escrito como L2	Português escrito como L2
<b>Onde ocorreu a aprendizagem do português?</b>	Ices	Ices	Ices	O lar
<b>Você estuda no Ices desde:</b>	1º ano EF AI	7º ano	1º ano EM	Pré I
<b>Escola anterior ao Ices</b>	Escola Governador Barbosa Lima (Recife)	EMEF Aloísio Bernardo de Castro	Filippo Smaldone	_____
<b>Escola anterior tinha intérprete</b>	_____	Sim	Sim	_____
<b>Nível de proficiência leitora e escrita em português</b>	Bom	Bom	Bom	Bom
<b>Frequência de leitura</b>	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
<b>Frequência de escrita</b>	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca

Onde costuma ler?	Só no Ices	Só no Ices	Só no Ices	Só no Ices
<b>Finalidade da leitura e da escrita</b>	Aperfeiçoamento; Comunicação com ouvinte.	Para o trabalho	_____	Para ter maior conhecimento do português
<b>Tipos de texto que você lê e escreve</b>	Vários	Textos cômicos	Romance	Terror
<b>Faz leitura labial?</b>	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que as respostas aos questionários nos apresentaram foi que, a exceção de P091, todos os participantes aprenderam a língua portuguesa através do ensino do português brasileiro escrito e todos menos P034 aprenderam a língua na instituição de ensino; apenas um participante, P031, experimentou as duas formas de aprendizagem (por meio da oralização e do português escrito como L2). Quanto ao hábito da leitura, P061, P062, P091, P092, P031, P032, P033, P034 responderam que às vezes leem e P063 e P093 responderam que nunca leem. No que diz respeito à escrita, P061, P062, P093, P031, P032 e P033 afirmaram que às vezes escrevem, P091 e P092 afirmaram que sempre escrevem e P063 e P034 disseram que nunca escrevem. A leitura é realizada por todos os participantes, exceto P061, apenas no Ices, o que significa uma limitação das práticas de leitura ao ambiente escolar para cumprir as atividades propostas pelos docentes. Essa realidade não é diferente quando se trata da escrita.

#### 4.2 A análise das produções textuais dos participantes

Esta subseção destina-se a apresentar os resultados da análise das produções textuais dos participantes. Assim, tentarei responder as três perguntas que motivaram esta pesquisa.

Como já informado, a análise das produções textuais dos surdos seguiu a taxonomia proposta por Rodrigues Vieira (2009) que, por sua vez, fundamentou-se em Figueiredo (2004). Retomarei aqui a referida taxinomia de forma simplificada a fim de facilitar o acompanhamento por parte do leitor. Como *erros interlinguais*, Rodrigues Vieira (2009) apresentou seis tipos: (1) Erros causados por extensão por analogia; (2) erros causados por não distinção lexical na L1 em relação à L2; (3) erros causados pela não distinção gramatical na L1 em relação à L2; (4) erros por emprego de formas estrangeiradas; (5) erros por tradução literal; e (6) erros por transferência de estrutura.

Já os *erros intralinguais* foram classificados em (1) erros desenvolvimentais –

omissão, adição, formas alternadas, ordem indevida de palavras, confusão entre itens lexicais parecidos, não relação entre grafemas e fonemas da L2 –, e (2) únicos – adição desnecessária de itens, formas alternadas, aglomeração de palavras. Por último, há os *erros ambíguos*: (1) erros por omissão; (2) por posicionamento indevido de advérbios e locuções adverbiais, por generalização e por formas alternadas.

É importante lembrar também que, para a identificação dos erros, todos os textos dos alunos do sexto e nono anos do EF AF e do terceiro ano do EM foram examinados por duas professoras avaliadoras, conforme caracterizadas na Subseção 3.4. Foi solicitado que elas sublinhassem os erros e respondessem a um questionário anexado aos textos. Confrontei essas marcações realizadas pelas professoras avaliadoras com Azeredo (2010), Cunha e Cintra (2016) e Haury (2014) a fim de chegar a uma provável conclusão quanto à descrição e explicação dos erros cometidos pelos participantes.

Antes de iniciar a apresentação propriamente dita dos resultados, é importante esclarecer que a proposta inicial desta pesquisa era fazer um estudo transversal envolvendo alunos do sexto e nono anos do EF AF e do terceiro ano do EM. No entanto, quando tive o primeiro contato com a professora que lecionava as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa para o sexto ano, obtive a informação de que os alunos não tinham o hábito de escrever. Constatação disso foi a prova bimestral aplicada no terceiro período de 2019, à qual tive acesso e pude verificar que os alunos entregaram-na em branco, sem produzir uma linha. Mesmo assim, quando apliquei a proposta de produção textual nas turmas selecionadas, constatei que três alunos conseguiram, com muita dificuldade, escrever algo que passarei a analisar a seguir.

#### ***4.2.1 Análise dos textos dos participantes do 6º ano***

A organização da análise seguirá a mesma sequência para todos os participantes do sexto ano. Primeiramente, apresento o quadro com os textos digitados por mim e sublinhados pelas avaliadoras, contendo, logo abaixo, as respostas delas às perguntas do questionário. A seguir, exponho figuras contendo o texto original de cada participante. Vale ressaltar que, tendo em vista à infrequência dos alunos, os textos foram coletados em dois momentos distintos e enviados para as mesmas avaliadoras.

O Quadro 6 traz o texto e o questionário do participante P061 para análise.

Quadro 6 - Questionário respondido pela avaliadora sobre o texto de P061

<b>TEXTOS SUBLINHADOS PELAS AVALIADORAS</b>		
<b>AVALIADORA 1</b>		
<u>MANO/AQNS LMNADO ALEGRES / TRISTES.</u>		
<b>AVALIADORA 2</b>		
<u>MANO/AQNS LMNADO ALEGRES / TRISTES.</u>		
<b>RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS AVALIADORAS – P061</b>		
<b>PERGUNTAS</b>	<b>AVALIADORA 1</b>	<b>AVALIADORA 2</b>
1. Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)	Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)
2. Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?	Muito baixo	Muito baixo
3. Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?	Muito baixo	Muito baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro acima, a avaliadora 1 marcou a produção escrita toda e a avaliadora 2, quase toda. Segundo elas, o nível de compreensão variou de baixo a totalmente incompreensível. Ambas concordaram com o nível de naturalidade e de acurácia gramatical do texto, considerando-os muito baixo. A seguir, apresento a Figura 1, contendo o texto original de P061, que é seguida pela minha análise e comentários sobre o texto.

Figura 1 - Texto original de P061

### **PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

MANO/AQNS LMNADO ALEGRES / TRISTES.

Fonte: Elaborada pelo autor.



A produção escrita acima é composta por cinco palavras, sendo três delas criadas e duas copiadas do comando da proposta. A partir da percepção das avaliadoras, classifico este texto como um aglomerado de palavras sem significado. É possível que o participante apresente sério déficit de aquisição de sua L1 uma vez que nem palavras ele conseguiu reproduzir de um vocabulário comum de ambas as línguas.

É importante destacar que seu processo aquisitivo da Libras iniciou aos 8 anos de idade, fator que pode causar “danos irreversíveis e irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo” (QUADROS, 1997, p. 85). Outra observação interessante é que seu convívio em casa é apenas com pessoas ouvintes; no entanto, estes usam a Libras para a comunicação.

A seguir, temos o Quadro 7 com as marcações e respostas das avaliadoras referente ao texto de P062.

Quadro 7 - Questionário respondido pela avaliadora sobre o texto de P062

<b>TEXTOS SUBLINHADOS PELAS AVALIADORAS</b>		
<b>AVALIADORA 1</b> <u>Amigos linda AMOR WEB ANOS</u>		
<b>AVALIADORA 2</b> Amigos linda <u>AMOR WEB ANOS</u>		
<b>RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS AVALIADORAS – P062</b>		
<b>PERGUNTAS</b>	<b>AVALIADORA 1</b>	<b>AVALIADORA 2</b>
1. Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)	Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)
2. Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?	Muito baixo	Muito baixo
3. Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?	Muito baixo	Muito baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Semelhante ao quadro anterior, as avaliadoras marcaram a produção escrita toda e

quase toda. O nível de compreensão também variou de baixo a totalmente incompreensível. Quanto ao nível de naturalidade e de acurácia gramatical do texto, ambas considerando-o muito baixo.

A Figura 2 contém o texto original de P062, seguida da análise e comentários.

Figura 2 - Texto original de P062

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.
Amigos linda AMOR Web ANOS

Fonte: Elaborada pelo autor.

Semelhante à produção anterior, esse participante escreveu apenas cinco palavras. A diferença básica é que todas elas são palavras existentes em língua portuguesa e em Libras. Também, ele não copiou nada do comando presente na folha de produção, demonstrando ter assimilado esses itens lexicais nas duas línguas, bem como saber sua transposição da sua L1 para a L2. No entanto, igual a P061, essa produção pode ser classificada como um aglomerado de palavras sem elos coesivos e coerência, segundo a taxonomia em uso nesta pesquisa.

Se comparado ao participante anterior, a família de P062 apresenta semelhança em relação ao uso da Libras para comunicação em casa; no entanto, ambos diferem na idade de aquisição da L1, uma vez que P062 adquiriu aos 4 anos de idade, perfazendo um total de quatro anos de diferença, o que pode explicar o domínio maior do léxico.

O Quadro 8 apresenta a resposta das avaliadoras quanto aos sublinhados para a identificação dos erros, bem como ao questionário para identificação do nível de proficiência do participante P063.

Quadro 8 - Questionários respondidos pelas avaliadoras sobre o texto 1 de P06326

<b>TEXTOS SUBLINHADOS PELAS AVALIADORAS</b>
<b>AVALIADORA 1</b>

<sup>26</sup> Uma das grandes dificuldades que enfrentei para coletar o corpus foi a infreqüência dos alunos. Na primeira vez que fui coletar na turma do sexto ano, só consegui o texto do aluno P063. Numa segunda tentativa de coleta, todos os alunos estavam presentes, o que me permitiu concluir as produções desta turma. Para que o aluno P063.

[CASA] [MAR] [LOVE] [EU] [LIVE] [ICES] [DESCULKA] [PROIBIDO USO DE CELULAR] [INDAJÁ] [IO] [1] [100%] [VENTISOL] [SIM] [NO] [FIM] [É] [6°] [X] [X]		
<b>Observação da avaliadora:</b> Não posso grifar erros gramaticais, apenas ortográficos, pois para mim são apenas palavras soltas e não um texto.		
<b>AVALIADORA 2</b>		
[CASA] [MAR] [LOVE] [EU] [LIVE] [ICES] [DESCULKA] [PROIBIDO USO DE CELULAR] [INDAJÁ] [IO] [1] [100%] [VENTISOL] [SIM] [NO] [FIM] [É] [6°] [X] [X]		
<b>Observação da avaliadora:</b> Sendo para grifar aquilo que contraria a norma padrão do português, seria o texto todo.		
<b>RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS AVALIADORAS – P063 (TEXTO 1)</b>		
<b>PERGUNTAS</b>	<b>AVALIADORA 1</b>	<b>AVALIADORA 2</b>
1. Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)
2. Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?	Muito baixo	Muito baixo
3. Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?	Muito baixo	Muito baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 8, as avaliadoras foram unânimes quanto a considerar a produção do participante totalmente incompreensível. Também ambas classificaram o escrito como muito baixo quanto ao nível de naturalidade e acurácia gramatical.

Logo abaixo, apresento a Figura 3, que traz a imagem da produção escrita 1 de P063.

Figura 3 - Texto original 01 de P063

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

[CASA] [MAR] [LOVE] [EU] [LIVE] [ICES] [DE SKULKA]  
 [TRININDO USO DO CELULAR] [INDAIA] [10] [11] [100%]  
 [VENTISOT] [GIM] [VO] [FIM] [É] [65] [✓] [X] [ ]  
 [ ]

Fonte: Elaborada pelo autor.

Diferentemente das duas produções anteriores, esse participante escreveu bem mais em quantidade absoluta de palavras/itens gráficos (23). Outra diferença interessante observada é que o participante apresentou uma variedade de palavras (itens lexicais em português e inglês, palavra inexistente, cópia de frase fixada na parede da sala, números, símbolo de porcentagem, letras soltas). Uma particularidade deste participante é que cada palavra foi escrita entre colchetes. No entanto, igualmente a P061 e P062, essa produção também pode ser classificada como um aglomerado de palavras sem elos coesivos e coerência, segundo a taxonomia em uso nesta pesquisa. Gostaria de retomar uma fala de uma das avaliadoras quando diz: “Não posso grifar erros gramaticais, apenas ortográficos, pois para mim são apenas palavras soltas e não um texto”.

É oportuno trazer para esta análise algumas informações pertinentes a fim de entendermos o contexto linguístico do participante: é surdo filho de pais ouvintes que não se comunicam com ele por meio da Libras; iniciou seu processo aquisitivo da sua L1 fora do lar aos 10 anos de idade. Como mencionado anteriormente, essa aquisição tardia pode ter causado um déficit na L1 afetando diretamente a L2 do participante, sendo uma possível explicação do seu desempenho muito baixo.

No Quadro 9, trago a segunda produção escrita por P063, cujas características são muito semelhantes às da primeira.

Quadro 9 - Questionários respondidos pelas avaliadoras sobre o texto 2 de P063

<b>TEXTOS SUBLINHADOS PELAS AVALIADORAS</b>	
<b>AVALIADORA 1</b>	
[CASA] [ICES] [MAIS] [CERR] [LOVE] [LOIE] [AMIGOS] [ANOS] [AMOR] [LINDA] [JOGOS] [JSS]	
<b>AVALIADORA 2</b>	
[CASA] [ICES] [MAIS] [CERR] [LOVE] [LOIE] [AMIGOS] [ANOS] [AMOR] [LINDA] [JOGOS] [JSS] [BOM DIA]	

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DOS AVALIADORAS – P063 (TEXTO 2)		
PERGUNTAS	AVALIADORA 1	AVALIADORA 2
1. Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)	Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)
2. Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?	Muito baixo	Muito baixo
3. Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?	Muito baixo	Muito baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste segundo texto de P063, as avaliadoras marcaram a produção escrita toda e quase toda. Segundo elas, houve uma diferença em relação à produção escrita 1 quanto ao nível de compreensão, que variou de baixo a totalmente incompreensível. Ambas concordaram com o nível de naturalidade e de acurácia gramatical do texto, tendo os considerado muito baixos. A seguir, apresento a Figura 4, contendo a produção escrita 2 original de P063, o que é seguido pela análise e comentários.

Figura 4 - Texto original 02 de P063

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

CASA | CFS | [ ] | [ ] | LOVE | [ ] | [ ]

[ ] | AMIGOS | [ ] | AMOR | LINDA | [ ] | [ ]

[ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ]

[ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ]

Fonte: Elaborada pelo autor.

O participante reduziu o quantitativo absoluto de palavras/itens gráficos de 23 na primeira produção escrita para 14 na segunda. Ele manteve o padrão dos itens lexicais da primeira produção, ou seja, percebi a presença de léxico em português e inglês e palavras inexistentes. No entanto, cópia de frase fixada na parede da sala, números, o símbolo de

porcentagem e letras soltas não aparecem. A presença de uma espécie de colchetes ainda foi uma marca de seu escrito. Essa produção, como as demais, também pode ser classificada como um aglomerado de palavras sem coesão e coerência, segundo a taxonomia em uso nesta pesquisa.

Sintetizando a análise das produções escritas pelos participantes do 6º ano, constatei que elas apresentaram, em média, oito palavras, contendo algumas características em comum: todas são palavras soltas com ausência de uma ordem cronológica própria da narração solicitada no comando da proposta; as palavras soltas também não tiveram sequer um encadeamento lógico que propiciasse a identificação da intencionalidade semântica dos participantes; logo, as palavras não apresentam elos coesivos entre si, não havendo, então, coerência. A reprodução de palavras presentes no comando da proposta, a cópia de frases fixadas na parede da sala onde foi realizada a coleta, a invenção de palavras ou ainda a cópia de palavras que colegas escreveram em suas tentativas de produção foram estratégias utilizadas pelos participantes para que tivessem algo escrito a apresentar ao final da aplicação da proposta.

Fazendo o cruzamento dos dados do perfil dos participantes com suas tentativas de produção, percebi que P062, cuja aquisição da Libras ocorreu aos 4 anos de idade, não conseguiu desenvolver um texto; no entanto, não cometeu erros ortográficos (todas as palavras que escreveu existem no vocabulário de sua L2) nem copiou palavras expostas, seja da proposta de produção textual, seja do ambiente da sala de aula. Os participantes que adquiriram a Libras aos 8 e 10 anos de idade não só apresentaram palavras inexistentes como copiaram palavras/frases expostas no ambiente escolar. Esse resultado reforça o que já foi constatado em pesquisas como a de Araújo Vieira (2009), que percebeu que a aquisição tardia da L1 do surdo compromete a aprendizagem de uma L2.

Contudo, observando as pesquisas realizadas e resenhadas tanto na introdução quanto na revisão da literatura, pude perceber que os participantes que contribuíram com pesquisas como a de Aspilicueta (2006), Mesquita (2008), Granemann (2015) e Freitas Jr. *et al.* (2018) conseguiram escrever textos inteligíveis, portanto com coesão e coerência, mesmo com marcas de interlíngua em sua estrutura. É importante destacar que os surdos informantes das pesquisas supracitadas estão na faixa etária e no nível de instrução semelhantes aos desta pesquisa. Assim, o que se percebe é um déficit grande no processo de aprendizagem da L2 por parte dos alunos do 6º ano do Ices, possivelmente ocasionado pela aquisição tardia da sua L1 associado ao alto grau de infrequência dos alunos às aulas, fato que pude comprovar em minha experiência no processo de coleta; a consequência foi a impossibilidade de os

participantes produzirem sentenças simples em sua L2.

Em decorrência das constatações relativas aos participantes do 6º ano, a tentativa de responder as perguntas de pesquisa será restrita aos textos produzidos pelos participantes do 9º ano e do 3º ano do EM. Na sequência, apresento os resultados relativos às primeira e segunda perguntas de pesquisa e, na subseção subsequente, os resultados relativos à terceira.

#### 4.2.2 Primeira e segunda perguntas

Enquanto a primeira pergunta questiona sobre que tipos de erros – interlinguais, intralinguais ou ambíguos –, os participantes cometem em suas produções escritas em português brasileiro padrão e em que quantidades, a segunda questiona sobre como se caracterizam os níveis de instrução da perspectiva dos tipos de erros que predominam em cada um.

##### 4.2.2.1 Análise dos textos dos participantes do 9º ano

Em relação aos textos produzidos pelos alunos do 9º ano, padronizei a análise apresentando primeiro uma figura do texto original; em seguida, disponibilizo um quadro contendo os erros sublinhados pelas avaliadoras com as devidas observações; concluo com a análise da classificação dos erros presentes nos referidos textos.

Na Figura 5, há o texto original do participante P091.

Figura 5 - Texto original de P091

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

EU VOU PASSEAR PRACA JOOOS BOLA AMIGOS DEPOIS  
 DENTRO CASA NOITE 5 HORA 7:00 BATER 33:00 FIM  
 GOSTAR MUITO

Fonte: Elaborada pelo autor.

No Quadro 10, apresento o texto do participante P091 com as marcações de erros identificados pelas professoras avaliadoras.

Quadro 10 - Texto do participante P091 digitado e sublinhado

<p><b>AVALIADORA 1</b></p> <p>EU VOU <u>PASSEAR PRAÇA</u> <u>JOGOS BOLO</u> AMIGOS DEPOIS <u>DENTRO CASA</u> <u>NOITE HORA</u>  7:00 <u>BATER</u>11:00 FIM <u>GOSTAR MUITO</u></p> <p><b>Observação da avaliadora:</b> não houve observações.</p>
<p><b>AVALIADORA 2</b></p> <p>EU VOU PASSEAR PRAÇA JOGOS BOLO AMIGOS DEPOIS DENTRO CASA NOITE HORA  7:00 BATER11:00 FIM GOSTAR MUITO</p> <p><b>Observação da avaliadora:</b> <i>Mais uma vez, sinto dificuldade em grifar, já que as palavras, por exemplo, estão grafadas corretamente. Mas elas não estão combinadas segundo as regras gramaticais de forma adequada (seria, portanto, o texto inteiro a grifar). Nesse caso, as falhas prejudicam menos a compreensão.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo como base o texto na Figura 5, iniciarei abaixo os comentários acerca dos trechos com erros, indicando o tipo de erro.

**- Erros Interlinguais**

a) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2

- Omissão de Preposição

(1)PASSEAR ❧ PRAÇA

(2)DENTRO ❧ CASA

Corroborando com os estudos de Aspilicueta (2006), há, nessas duas construções, a elipse da preposição *em* e *de*, respectivamente. Esse fenômeno é muito comum na escrita do surdo, uma vez que, na Libras, essa classe gramatical tem pouca representatividade em sinais. Com base nos dados coletados pela pesquisadora, ela pôde inferir que a tendência de seus informantes foi de cometer erros pela omissão das preposições e não por seu uso equivocado. Por ser uma clara interferência da estrutura sintática da L1, é, portanto, um erro interlingual.

- Ausência de flexão verbal

(3)GOSTAR MUITO

Segundo Quadros e Karnopp (2004), na Libras, os verbos podem ser classificados em (1) Simples – não apresentam flexão número-pessoal nem incorporam afixos locativos; (2) Verbos com concordância – apresentam flexão número-pessoal e aspectual, mas não incorporam afixos locativos; (3) Verbos espaciais – apresentam afixos locativos. Ou seja, na Libras, é comum que a marcação de tempo seja realizada por itens lexicais temporais – sinais em Libras tais como PASSADO, FUTURO, HOJE (sinal que indica presente) –, ou por



advérbio, prática essa confirmada na pesquisa desenvolvida por Alves (2017) em sua investigação. Neste caso, o verbo *gostar* em Libras, utilizado por este participante, é classificado por Quadros e Karnopp (2004) como simples; portanto, é comum aos aprendizes transporem para a língua portuguesa o verbo no infinitivo sem a desinência morfológica de tempo marcada, evidenciando, assim, um caso de interferência da L1 na escrita do surdo.

No entanto, o participante também apresentou marcas próprias da língua portuguesa, como, por exemplo, quando ele flexiona o verbo *ir* e constrói com ele uma locução verbal em: VOU PASSEAR. Esse verbo em Libras é classificado por Quadros e Karnopp (2004) como verbo espacial que apresenta afixo locativo, facilitando ao surdo a assimilação desse movimento do ponto de partida ao destino do sujeito através de afixo. O acerto em relação ao verbo *ir* mostra que deve estar em curso a aprendizagem da estrutura morfológica do verbo em português quanto às flexões, o que é próprio dessa língua.

b) Problemas relacionados à aquisição da L1

- Omissão de Verbo

(4) “PRAÇA JOGOS ↗ BOLO ↗ AMIGOS” ou “PRAÇA ↗ ↗ JOGOS BOLO AMIGOS”

Ao ler o trecho em destaque, entendo que a intenção do participante pode ter sido: “joguei, comi / comprei bolo e vi / conversei com amigos” ou “praça onde teve jogos, bolo e amigos”. Na primeira possibilidade, o substantivo *Jogo* e o verbo *Jogar* em Libras são representados pelo mesmo sinal, tendo uma grande possibilidade de o participante ter feito uso do substantivo tencionando referir-se à ação de jogar. Ainda nessa primeira possibilidade, também ocorre a omissão dos verbos relacionados aos substantivos *Bolo* e *Amigos*, sendo possível sugerir alternativas com base em verbos que podem ser usados com os substantivos mencionados.

Na segunda possibilidade, observei a ausência do pronome relativo *onde / na qual* bem como do verbo que remete à ideia de existência. Então, a disposição e a seleção dos itens lexicais no contexto nos possibilita a fazermos prováveis inferências sobre o sentido do texto, desde que se relacionem ao cenário de um passeio na praça. No processo de comunicação viso-espacial, pode acontecer de o contexto assumir a função de preenchedor de lacunas na estrutura das orações, tornando a mensagem compreensível.

Segundo estudos de Quadros e Karnopp (2004), toda estrutura oracional apresenta verbo, podendo este ser alocado em mais de uma posição na construção sintática em Libras. Pesquisas como a de Silva (2016), Alves (2017) e Freitas Jr. *et al.* (2018) apontaram problemas com o uso do verbo em português por parte dos surdos, mas nenhum apresentou a

omissão do verbo como um problema encontrado em seus *corpora*. Esta ausência de verbo bem como de advérbio locativo expressa por este participante apresenta uma possível lacuna na construção sintática mais complexa em sua própria L1, evidenciando uma falta de fluência na Libras, o que reflete no aprendizado de outras línguas. Este fenômeno de certa forma é um reflexo de interferência da L1.

A Figura 6 mostra o texto original de P092 e, no Quadro 11, apresento o texto digitado com as devidas marcações dos erros feitas pelas avaliadoras.

Figura 6 - Texto original de P092

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

*casa tlaca amiga FAMÍLIA INTERIOR COMPRAR TUFURO BRINCAR CALOR TRIO INFORMATICA MEDICA ONVERSSAR FALAR CARRO GUNFE IMPORTANTE FELEVISÃO LAVAR CAMA TOGO LAVAR TAZER ABRIR VARRER BANCO CHUA PRANCHA*

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 11 - Texto do participante P092 digitado e sublinhado

<p><b>AVALIADORA 1</b></p> <p>casa tlaca amiga FAMÍLIA INTERIOR COMPRAR TUFURO BRINCAR CALOR TRIO INFORMATICA MEDICA ONVERSSAR FALAR CARRO GUNFE IMPORTANTE FELEVISÃO LAVAR CAMA TOGO LAVAR TAZER ABRIR VARRER BANCO chua PRANCHA</p> <p><b>Observação da avaliadora:</b> não houve observações.</p>
<p><b>AVALIADORA 2</b></p> <p>casa tlaca amiga FAMÍLIA INTERIOR COMPRAR TUFURO BRINCAR CALOR TRIO INFORMATICA MEDICA ONVERSSAR FALAR CARRO GUNFE IMPORTANTE FELEVISÃO LAVAR CAMA TOGO LAVAR TAZER ABRIR VARRER BANCO chua PRANCHA</p> <p><b>Observação da avaliadora:</b> Sendo para grifar aquilo que contraria a norma padrão do português, seria p texto todo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de iniciar o trato dos erros propriamente ditos, percebi uma característica semelhante entre o texto deste participante e os textos dos alunos do sexto ano: ele também inventou palavras, portanto, impossível de entender seu valor semântico e, conseqüentemente,

o cotexto. São exemplos desse fenômeno: tlaca, GUNFE e chua. Outro fenômeno que percebi foi a troca de letras e de sílabas em palavras como *TUFURO* (futuro), *TOGO*, *FELEVISÃO* (televisão).

Outra observação a respeito deste texto é que o participante marca os núcleos das orações a partir dos verbos (Comprar, Brincar, Conversar/falar, Lavar), relacionando os demais termos a eles a fim de narrar um fato feliz ou triste ocorrido em sua vida.

#### - Erros Interlinguais

a) Transferência de estrutura

(5)casa tlaca amiga FAMÍLIA INTERIOR **COMPRAR**

- Estrutura sintática OSV

Pelo que infiro a partir do texto, esta primeira oração situa a narrativa em um espaço específico: uma casa no interior comprada pela família da amiga. Essa reconstrução se sustenta porque a orientação espacial e temporal é o primeiro movimento retórico do tipo textual narrativa, solicitado na proposta de produção textual.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a Libras é bastante flexível quanto à ordem das palavras numa oração. Acredito que a ordem tencionada pelo participante seria: “a família da amiga comprou uma casa no interior” (ordem sintática SVO); no entanto, a estrutura sintática acima está na ordem OSV. Ainda segundo Quadros e Karnopp (2004), a ordem sintática OSV indica topicalização, “tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema”. (p. 148). No exemplo em análise, o objeto *casa* está em posição de ênfase e há a presença do verbo manual *comprar*; verbo cuja configuração de mãos representa estar segurando um objeto. Este recurso é muito comum na Libras, caracterizando-se, desta forma, como uma estratégia interlingual por transferir uma estrutura comum na Libras.

b) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2

(6)**TUFURO BRINCAR** CALOR TRIO INFORMATICA MEDICA

- Marcação do tempo verbal

Como já explicado na análise do texto de P091, uma das formas de construção do tempo verbal em Libras se dá pelo acréscimo de uma palavra, podendo ser um advérbio ou os termos PASSADO, FUTURO, HOJE. P092 lança mão desta estratégia semelhante ao participante anterior. Entendo que seja possível que os termos subsequentes compõem uma lista de brincadeiras que seriam desenvolvidas na casa do interior. Ao elencar essas brincadeiras, o participante não faz uso de nenhum conectivo ou sinal de pontuação, construção muito comum na L1 do surdo, uma vez que o conectivo que caberia neste cotexto

seria o *e*, que é marcado por elemento não manual em Libras.

c) Aglomeração de palavras em língua portuguesa

(7)ONVERSSAR FALAR CARRO GUNFE IMPORTANTE FELEVISÃO  
LAVAR CAMA TOGO LAVAR TAZER ABRIR VARRER BANKO chua  
PRANCHA

No trecho destacado acima, há várias palavras sendo postas numa sequência que não transmite mensagem coesa e coerente, não nos remetendo a nenhum significado. Isso pode ser um traço de alguém que tem sérias dificuldades em organizar suas ideias na L1, demonstrando não ser fluente em sua própria língua, possivelmente resultado de uma aquisição de L1 iniciada aos 7 anos, transferindo esta desorganização para a L2 escrita.

Este erro é considerado intralingual, segundo a taxonomia de Rodrigues Vieira (2009), sendo classificado como erro único. No entanto, como é um erro que parece refletir problemas de déficit no processo de aquisição da L1, a meu ver, não deixa de ser um tipo de interferência da L1 na interlíngua deste participante. Assim, classifiquei-o como interlingual.

Na Figura 7, vê-se o texto de P093, apresentado em sua escrita original seguido, no Quadro 12, de sua versão digitada com as marcações dos erros identificados pelas avaliadoras.

Figura 7 - Texto original de P093

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

amigo Estava querendo Pode Passear valha ir  
gosta bem Coisa Trocar dentro Shopping Fime ver  
Bola escola Bolo livro abrir estudar Refrigerante  
aduto Rapido Praia notebook reunião  
comunhão

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 12 - Texto do participante P093 digitado e sublinhado

**AVALIADORA 1**

amigo Estava querendo Pode Passear valha ir gosta bem Coisa Trocar dentro Shopping Fime ver  
Bola escola Bolo livro abrir estudar Refrigerante aduto Rapido Praia notebook reunião  
comunhão

**Observação da avaliadora:** não houve observações.

**AVALIADORA 2**

amigo Estava quero Pode Passear valha ir gosta bem Coisa Trocar dentro Shopping Fime ver Bola escola Bolo livro abrir estudar Refrigerante aduto Rapido Praia notebook reunião comunhão

**Observação da avaliadora:** Sendo para grifar aquilo que contraria a norma padrão do português, seria o texto todo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao texto, observei que o participante parece ter dividido sua produção textual em três momentos pelos três lugares distintos presentes em sua narrativa: o primeiro tratando-se de uma ida ao Shopping para trocar algo e ver filme; o segundo trata-se do tempo na escola; o terceiro foca em um momento de comunhão na praia. Passarei agora à análise e classificação dos erros encontrados.

**- Erros Interlinguais**

a) Transferência de estrutura

- Estrutura sintática SOV

(8) **COISA TROCAR DENTRO SHOPPING FILME VER**

Nas duas estruturas destacadas, há o mesmo erro explicado na análise do texto de P092, evidenciando a topicalização em que a organização sintática é OSV, característica da Libras. Portanto, esse erro pode ser classificado como interlingual.

b) Problemas relacionados à aquisição da L1

- Ordem e ausência indevida de palavras

(9) **BOLA ESCOLA BOLO LIVRO ABRIR ESTUDAR REFRIGERANTE**

No trecho supracitado, o participante fez uma seleção lexical de acordo com o ambiente citado (escola). Algumas palavras estão numa estrutura organizacional lógica, sendo o caso de *livro abrir estudar*; as demais não estão posicionadas numa sequência coerente. Parece-me que o participante quis passar duas informações: a primeira poderia ser: *na escola, jogamos bola, comemos bolo com refrigerante*; a segunda seria, *lá abrimos o livro para estudar*.

A ausência de verbos existentes em Libras bem como a desorganização na estrutura sintática da língua portuguesa podem representar um déficit de aquisição da L1, uma vez que o participante declarou ter iniciado o processo de aquisição da Libras aos 13 anos de idade. Por se tratar de algo relacionado à L1 do aprendiz, classifico como interferência da Libras sobre a interlíngua deste participante, ou seja, este é mais um erro de cunho

interlingual.

c) Aglomeração de palavras em língua portuguesa

(10) ADULTO RÁPIDO PRAIA NOTEBOOK REUNIÃO COMUNHÃO

Diferente do trecho acima analisado, que tinha algum trecho logicamente sequenciado e uma seleção lexical lógica, este caracteriza-se como um conjunto de palavras aglomeradas sem transmissão de sentido em seu todo. Esse erro também pode ser um reflexo de uma má aquisição da L1, mas, de acordo com a taxonomia utilizada para esta pesquisa, pode ser classificado como erro único de aglomeração de palavras. Esse tipo de erro não foi apontado por nenhum pesquisador cujo trabalho foi resenhado na constituição do estado da arte nem na revisão da literatura.

d) Traços de oralidade emprestados da língua portuguesa

(11) VALHA IR GOSTA BEM

- Uso de gíria desnecessária

Para a língua portuguesa falada no Ceará, a expressão *valha* é classificada como gíria representando admiração, espanto, surpresa, havendo sinal com mesmo valor semântico na variante cearense da Libras, o que parece ser um empréstimo da língua portuguesa feito pela Libras. No entanto, na Libras em uso, essa palavra também pode ter sentido de estranho, estranheza.

Analisando a construção escrita pelo participante, sugiro que a tradução possa ser assim: *Amigo, estava querendo poder passear. [...] valha! Você vai gostar bastante de ir.* Essas chaves inseridas por mim seriam uma possível representação de uma recusa do amigo não expressa de forma escrita, o que explicaria o uso do termo *valha* seguido da tentativa de convencimento por parte do participante. Desta forma, ao que parece, esta expressão foi inserida pelo participante de forma contextualizada, uma vez que o contexto pode sinalizar, dentro dessa minha interpretação, tom de admiração, espanto, surpresa ou estranheza.

Vale ressaltar que Freitas Jr. *et al.* (2018) encontrou, na análise de seu *corpus*, a inserção de traços de oralização; no entanto, não posso afirmar que essa palavra inserida é um exemplo desse traço evidenciado pelo participante, pois, segundo relato dele, não aprendeu o português através da oralização nem desenvolveu a habilidade da leitura labial. Parece apenas a adição de uma palavra desnecessária à construção da estrutura oracional quando ela é bem formada. O erro interlingual se justifica pelo fato de o surdo lançar mão de uma gíria do português falado no Ceará.

- **Erros Intralinguais**

e) Supergeneralização

(12) AMIGO ESTAVA QUERO PODE PASSEAR

- Flexão dos dois verbos que compõem uma locução

A tentativa de construir uma locução verbal contendo o verbo *estar* associado ao verbo *querer* demonstra, da parte do participante, que houve uma assimilação da estrutura de locução verbal em língua portuguesa. Também é notória a assimilação da flexionabilidade verbal no português. O que não foi assimilado pelo aprendiz foi a informação de que, em uma locução verbal, flexiona-se o verbo auxiliar, ficando o principal em uma das formas nominais.

O que se observa, no entanto, é que o verbo que deveria estar no gerúndio foi flexionado, sendo, portanto, a regra da flexão verbal aplicada em situação indevida, caracterizando, assim, um caso de supergeneralização. Freitas Jr *et al.* (2018) e Granemann (2015) identificaram, em seu *corpus*, o uso predominante de verbos no infinitivo, muito comum em textos produzidos por surdos, mas não mencionaram ocorrência de tentativa de uma estrutura semelhante a esta. A hipótese e a testagem realizada por este aluno confirmam uma estratégia de cunho intralingual.

A seguir, apresento o Quadro 13, que tem como objetivo sintetizar os erros encontrados nos textos dos participantes do 9º ano.

Quadro 13 - Síntese da classificação de erros encontrados no corpus do 9º ano

CLASSIFICAÇÃO DE ERROS – 9º ANO			
P091	ERROS INTERLINGUAIS	a) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2.	- Omissão de preposição; - Ausência de flexão verbal.
		b) Problemas relacionados à aquisição da L1.	- Omissão de verbo.
P092	ERROS INTERLINGUAIS	a) Transferência de estrutura	- Estrutura sintática OSV.
		b) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2.	- Marcação do tempo verbal.
		c) Aglomeração de palavras em língua portuguesa	_____
P093	ERROS INTERLINGUAIS	a) Transferência de estrutura	- Estrutura sintática SOV.
		b) Problemas relacionados à aquisição da L1.	- Ordem indevida de palavras.
		c) Aglomeração de palavras em língua portuguesa	_____

<b>ERROS INTRALINGUAIS</b>	d) Traços de oralidade emprestados da língua portuguesa	- Uso de gíria desnecessária.
	a) Supergeneralização	- Flexão dos dois verbos de uma locução.

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2.2.2 Análise dos textos dos participantes do 3º ano do EM

Em relação aos textos produzidos pelos participantes do 3º ano do EM, padronizei a apresentação de sua análise de forma semelhante à análise das produções do 9º ano, mostrando primeiro uma figura com o texto original; em seguida, disponibilizo um quadro contendo os erros sublinhados pelas avaliadoras com as devidas observações; concluo com a análise da classificação dos erros presentes nos referidos textos.

A Figura 8, a seguir, apresenta o texto produzido pelo participante P031.

Figura 8 - Texto original de P031

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

<p>Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.</p>
<p style="text-align: center;">"O importante no estudo"</p> <p>PASSADO ACHO ANO 2012 A MINHA MÃE FAZOU MANDA EU PRECISA  FIU NO COLEGIO MAS NÃO SABER ONDE NO COLEGIO E SURTOS  DEPSIS EU SURTOS COM A MINHA MÃE FIU LA NO COLEGIO  PREFEITURA A MINHA MÃE VAZ PZ INFIRMACÃO É MEU O NOME  ACABOU EU SURTOS COM A MINHA MÃE VOLTOU EM CASA OPO-  IS TÔ TRANQUILO O REDE ASSISTIR TELEVISÃO JA NOITE, A MIN-  HA MÃE FAZOU MANDA JA HORA MAIS TEMPO PRECISA DOR-  MIR AMANHÃ CEDA MANHÃ NO COLEGIO, EU FAZOU OK TA BOM  EU JA DORMI JA MANHÃ, EU FIU TOMA BANHO FRONTOO  OFICINA O ROUPA, A MINHA MÃE FIU COMPRAR PÃO JA VOL-  TOU, EU SURTOS COM A MINHA MÃE FIU LA NO COLEGIO  ESTUDO E SUESTITUR MAIOR OUVINDO MA'S SURTOS UMA  MAS PRIMEIRO NO COLEGIO OCPAIS TEMPO MAS JEN-  TIE BEM NÃO NO COLEGIO SABER PORQUE NÃO TOM INT-  CRETA</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.



Quadro 14 - Texto do participante P031 digitado e sublinhado

**AVALIADORA 1****“O importante no estudo”**

Passado acho ano 2012 a minha mãe falou manda eu precisa fiu no colégio mas não saber onde no colégio é surdos Depois eu juntos com a minha mãe fiu la no colégio prefeitura a minha mãe vai faz inscrição é meu o nome acabou eu juntos com a minha mãe voltou em casa depo-is tô traquilo o rede assistir televisão já noite, a min-ha mae falou manda ja hora mais tempo precisa dor-mir amanha cedo manha, eu fiu toma banho prontos ordem a roupa, a minha mãe fiu comprar pão já voltou a minha mãe faz cafe tambem pão depois pron-tos, eu juntos com a minha mãe fiu la no colégio estudo é substituir maior ouvindo mas surda uma mas premeiro no colégio depois tempo mas sentir bem não no colégio saber porque não tem int-erpreta

**Observação da avaliadora:** a avaliadora não fez observações.

**AVALIADORA 2****“O importante no estudo”**

Passado acho ano 2012 a minha mãe falou manda eu precisa fiu no colégio mas não saber onde no colégio é surdos Depois eu juntos com a minha mãe fiu la no colégio prefeitura a minha mãe vai faz inscrição é meu o nome acabou eu juntos com a minha mãe voltou em casa depo-is tô traquilo o rede assistir televisão já noite, a min-ha mae falou manda ja hora mais tempo precisa dor-mir amanha cedo manha, eu fiu toma banho prontos ordem a roupa, a minha mãe fiu comprar pão já voltou a minha mãe faz cafe tambem pão depois pron-tos, eu juntos com a minha mãe fiu la no colégio estudo é substituir maior ouvindo mas surda uma mas premeiro no colégio depois tempo mas sentir bem não no colégio saber porque não tem int-erpreta

**\*Observação da avaliadora:** Sinto dificuldade de sublinhar o que não está de acordo com a norma padrão, já que esse texto é o melhor construído, mas, mesmo assim, cheio de desvios. Os desvios aqui prejudicam menos a compreensão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de expor os erros propriamente ditos, gostaria de destacar que esse participante fez uso de certos traços gramaticais da língua portuguesa de forma correta, como por exemplo, artigos definidos (o, a), algumas contrações contendo preposição e artigo definido (no), flexão verbal (falou, vai, voltou). Isso demonstra evidência de uma maior aprendizagem do português por parte deste participante, uma vez que estas classes são representadas de forma diferenciada ou não existem em Libras.

**- Erros Interlinguais**

a) Transferência de estrutura

- Uso indevido de palavra

(10) Eu fui tomar banho **prontos ordem** roupa

Normalmente a conclusão de ações são marcadas em Libras pela inserção do sinal para expressar a palavra *pronto* em português e é exatamente o que o participante faz no contexto supracitado. Outra palavra utilizada foi *ordem* quando, pelo contexto, o que ele quis dizer foi *organizei*. Esta confusão se deve ao fato do uso de um único sinal para as duas palavras da língua portuguesa. É o que acontece também com o exemplo abaixo:

(11) no colégio estudo é substituir maior **ouvindo** mas surda uma

Acredito que o participante tentou afirmar que o número de ouvintes é maior do que o de surdos, que só tem um. Há uma troca da palavra *ouvinte* por *ouvindo* causada pela influência do léxico da Libras em que, semelhante à palavra anterior, há um único sinal para se referir a essas duas palavras do português.

- Formação de período composto

(12) A minha mãe **falou manda** eu precisa fui no colégio

Na Libras, é muito comum ter essa estrutura em que há uma divisão em dois blocos com verbos distintos. O primeiro bloco seria composto de *A minha mãe falou* e o segundo *manda eu precisa fui no colégio*. A estrutura equivalente em língua portuguesa seria *A minha mãe falou que eu precisava ir ao colégio*. Para esse aprendiz, a utilização de conjunções na união das orações ainda não é acessível, uma vez que na Libras essa conexão do sujeito na segunda oração é realizada pela marcação do sujeito MÃE no espaço seguido do verbo FALAR em Libras, e a retomada desse sujeito oracional (MÃE) é geralmente feita por apontamento ao espaço que já fora marcado como MÃE. Dessa forma, para preencher a lacuna que ele ainda desconhece na L2, o participante apenas faz uso de outro verbo no início da segunda oração para completar o ato comunicativo em português. Logo, no processo de aprendizagem de uma L2, o aprendiz tenta aproximar-se da estrutura que conhece da L1.

b) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2

(13) **Passado** acho ano 2012 a minha mãe falou

- Marcação do tempo verbal.

Como já explicado na análise do texto de P091 e P092, uma das formas de construção do tempo verbal em Libras se dá pelo acréscimo de uma palavra, podendo ser um advérbio ou os termos em língua de sinais para a marcação do PRESENTE, PASSADO e FUTURO. P031 lança mão desta mesma estratégia para a marcação temporal da ação. Esta, portanto, é uma marca interlingual expressa pelo participante em sua produção textual.

- A não flexão verbal

(14) Passado acho ano 2012 a minha mãe falou manda eu precisa fui no

colégio mas não **saber** onde no colégio é surdo

No trecho em destaque, o participante não flexiona o verbo *saber* devido à estrutura da Libras que não marca o tempo verbal pelo acréscimo de afixo, conforme explicado no exemplo de P091. Desta forma, há uma clara evidência da influência da L1 sobre a interlíngua.

- Omissão da preposição

(15) Colégio  $\neq$  prefeitura

Apesar de P031 apresentar estruturas nas quais consegue utilizar preposições como em *eu precisa fiiu **no** colégio*, ainda apresenta traços de omissão deste conectivo conforme exemplo acima. O Essa postura do participante na escrita revela um conhecimento adquirido da língua-alvo, no entanto, precisando ser aperfeiçoado.

É importante entender que em Libras são utilizados apenas dois sinais para comunicar esse grupo nominal, ficando implícita essa ideia de posse marcada em língua portuguesa pela preposição *de*. Desta forma, esta omissão é marca da interferência da L1 sobre a interlíngua.

c) Problemas relacionados à aquisição da L1

- Omissão de verbo e conectivo

(16) Precisa dormir amanhã cedo manhã no colégio

Acredito que P031 tencionou dizer com esta sentença que a mãe teria dito a ele: *você precisa dormir porque amanhã cedo de manhã precisa ir ao colégio*. As palavras elipsadas existem na Libras (a exceção do sinal representativo para a preposição *de*) e poderiam ter sido inseridas nesta construção, o que talvez demonstre uma dificuldade do participante em construir sentenças mais complexas em sua língua-alvo, lacuna que pode ter sido deixada no processo de aquisição de sua L1.

#### - Erros Intralinguais

a) Erro por adição

(17) Não saber onde **no** colégio é surdo

- Uso indevido de preposição

No trecho acima, P031 provavelmente quis dizer: *não sabia onde era o colégio para surdo*. No exemplo acima, ocorre um acréscimo da preposição *em* na estrutura sem necessidade, provavelmente motivado pelo conhecimento de que os significados de *onde* e *em* têm um valor locativo. No entanto, esta preposição foi aplicada de forma equivocada uma vez que o contexto não a exige. É considerado intralingual por representar uma tentativa de testar a hipótese baseada em conhecimento já adquirido da L2.

## b) Supergeneralização

(18) Minha mãe **vai faz** inscrição é o meu nome

- Flexão de dois verbos que compõem uma locução

Há claramente uma tentativa de construir uma locução verbal; no entanto, houve a flexão do verbo principal quando deveria estar em sua forma infinitiva – *vai fazer*. Tal fenômeno ocorreu também com P093. No exemplo acima, P031 demonstra ter assimilado o conceito geral da flexão verbal, reconheceu o verbo *fazer* como verbo passível de flexão e aplicou a flexão. Como na Libras não há essa estrutura, a prática de escrita do participante fundamenta-se naquilo que fora assimilado da língua-alvo.

## d) Traços de oralidade emprestados da língua portuguesa

(19) Depois **tô** traquilo o rede assistir televisão

- Uso de redução de verbo

Normalmente os falantes que têm português como L1 utilizam formas reducionistas em sua comunicação oral ou em redes sociais e aplicativos de comunicação como, por exemplo, o Whatsapp. A ocorrência de *tô* no texto de P031 evidenciou uma influência de formas da L2 em sua produção textual. Este foi um achado também na pesquisa de Freitas Jr. *et al.* (2018) quando afirmam ter em seu *corpus* traços de oralidade.

P031 afirmou em sua resposta ao questionário que seu processo de aprendizagem da L2 foi através do português escrito na escola e por meio da oralização, o que provavelmente explica esta ocorrência de uma marca de oralidade em sua produção textual. Outra informação importante é que o participante somente aos nove anos começou seu processo de aquisição da Libras, idade em que ele já deveria ser capaz de construir sentenças mais complexas em sua L1, o que parece não ser a realidade. Dentre os demais participantes, sem dúvida ele foi o que mais escreveu e o que mais estruturou seu texto de forma e coesa e coerente.

Na sequência, iniciarei a análise do texto de P032 apresentando o texto original na Figura 9 e digitado com as marcações dos erros pelas avaliadoras no Quadro 15.

Figura 9 - Texto original de P032

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

EU SEMPRE SURDO, EM LIBRAS  
 MEU ACESSIBILIDADE MAÍS PESSOA DE  
 DIFICULDADES SEM AJUDAR PRECISO IMPORTANTE  
 POR FAVOR NÓS RESPEITAR AJUDAR OUVINTE APRENDER  
 EU SURDO QUE TROCAR CONTEXTO VER OK!

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 15 - Texto do participante P032 digitado e sublinhado

**TEXTOS SUBLINHADOS PELAS AVALIADORAS****AVALIADORA 1**

EU SEMPRE SURDO, EM LIBRAS MEU ACESSIBILIDADE MAÍS PESSOA DE  
DIFICULDADES SEM AJUDAR PRECISO IMPORTANTE POR FAVOR NÓS RESPEITAR  
AJUDAR OUVINTE APRENDER EU SURDO QUE TROCAR CONTEXTO VER OK!

**AVALIADORA 2**

EU SEMPRE SURDO, EM LIBRAS MEU ACESSIBILIDADE MAÍS PESSOA DE  
 DIFICULDADES SEM AJUDAR PRECISO IMPORTANTE POR FAVOR NÓS RESPEITAR  
 AJUDAR OUVINTE APRENDER EU SURDO QUE TROCAR CONTEXTO VER OK!

Fonte: Elaborado pelo autor.

**- Erros Interlinguais**

## a) Transferência de estrutura

- Omissão de verbo

(20) EU SEMPRE ~~é~~ SURDO,

“*Eu sempre fui surdo*” é, provavelmente, a informação contida no trecho destacado acima. Neste caso, o verbo *ser* foi omitido, sendo possível recuperá-lo pela presença do adjetivo utilizado na estrutura. Este fenômeno é comum em Libras, pois, apesar de o sinal referente a esse verbo existir no léxico da língua de sinais, o surdo não o utiliza normalmente quando se comunica em sua L1 por entender que este verbo já vem inserido no adjetivo, por isso não aparece nas construções oracionais na L1 do surdo. É importante ressaltar que os verbos *ser* e *estar* são explicados como unidades separadas do adjetivo quando a língua portuguesa é ensinada para a comunidade surda. Desta forma, observa-se

claramente uma interferência da L1 sobre a interlíngua, caracterizando erro interlingual.

b) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2

- Concordância nominal

(21) EM LIBRAS **MEU** ACESSIBILIDADE

Observa-se que, além da omissão do verbo *ser* presente também nesta construção – pelo motivo já explicado no exemplo anterior –, há um erro de concordância nominal, uma vez que a informação a ser transmitida é provavelmente: *minha acessibilidade é em Libras*. Tal erro foi motivado pela estrutura da L1 do surdo uma vez que os pronomes possessivos em primeira pessoa são representados por apenas um sinal em Libras, o que dificulta a distinção no uso dessas palavras da língua portuguesa pelo surdo. É muito comum esse mesmo erro ser cometido por americanos aprendizes da língua portuguesa como L2, uma vez que o inglês apresenta essa mesma característica da Libras.

- Uso de pronomes

(22) POR FAVOR **NÓS RESPEITAR**

Na Libras, o pronome oblíquo está diretamente relacionado ao tipo de verbo. Ferreira-Brito (2010, p. 47) afirma que “os verbos direcionais manifestam as flexões para pessoa e número nos pontos inicial e final do movimento que os caracteriza”. Ainda segundo a autora, “o ponto inicial do movimento é o sujeito e o ponto final é a flexão do objeto indireto” (2010, p. 48). Desta forma, o pronome oblíquo que exerce a função de objeto é expresso na Libras por esse movimento final do sinal do verbo da oração.

Quando o surdo escreve em língua portuguesa, sua referência lexical de pronome são os pessoais do caso reto. Logo, é natural que ele utilize um pronome dessa categoria em uma situação que requeira um do caso oblíquo em língua portuguesa, sendo este o caso ocorrido com o trecho em destaque, o qual, acredito eu, deva possivelmente expressar: “*por favor, respeite-nos*”. Desta forma, há uma interferência da L1 sobre a interlíngua no contexto supracitado.

- Ordem indevida de palavras

(23) EU SURDO QUE TROCAR CONTEXTO VER OK!

No trecho em destaque, P032 provavelmente quis dizer: *Eu, surdo, quero ver o contexto mudar, ok!* Antes de analisar a estrutura da frase acima, gostaria de explicar por que entendi ser esta a intenção do participante. Primeiramente, entendi que a palavra *QUE* escrita por ele deve ser o verbo *querer*. Normalmente, o surdo escreve os verbos no infinitivo e, neste caso, poderia ser um erro ortográfico assistemático ocorrido por esquecimento. Uma segunda observação diz respeito ao verbo *trocar*, cujo sinal também admite o sentido de mudar.

Neste caso, apresenta-se um período composto cuja oração principal seria *Eu surdo quero ver* e a subordinada objetiva direta seria *mudar o contexto*. Parece-me que o participante tencionou enfatizar o conteúdo do objeto direto oracional (a mudança de contexto) deslocando-o de sua posição, assumindo a organização SOV. No entanto, Quadros e Karnopp (2004) afirmaram que, apesar de ocorrerem construções SOV e OSV associadas a marcas não-manuais, se houver uma estrutura complexa na posição de objeto, não será possível mudar o objeto de ordem. Neste caso, o participante organizou uma estrutura oracional que não demonstra fluência em sua L1.

**- Erros Intralinguais**

a) Formas alternadas de palavras

- Uso inadequado de preposição

(24) MAÍS PESSOA **DE** DIFICULDADES SEM AJUDAR

Acredito que o participante, ao escrever este trecho, tencionou afirmar que há *muitas pessoas com dificuldade sem ajuda*, ficando evidente um uso inadequado da preposição. É interessante perceber que a preposição adequada em português seria *com*, presente no vocabulário da Libras. Aspilicueta (2006) constatou que esta preposição apresentou maior número absoluto de erros em sua pesquisa. Segundo a autora, a preposição em análise é representada por um único sinal em Libras abrangendo todos os sentidos. Na verdade, as preposições existem incorporadas ao verbo ou adjetivo da oração com base em sua regência.

O participante demonstrou conhecimento da existência da preposição *de* em língua portuguesa, levantou uma hipótese e a testou, mas não obteve sucesso em sua tentativa, exatamente por não haver este conectivo em sua L1, ficando, desta forma, desprovido de um contexto de uso semelhante em que pudesse ancorar seu conhecimento da L2. Assim, este erro pode ser entendido como intralingual.

Apresento abaixo o texto original de P033 na Figura 10 e o texto digitado com as marcações dos erros identificados pelas avaliadoras no Quadro 16.

Figura 10 - Texto original de P033

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

O importante que em sua vida é seu filho surdo Como é sejam escola no surdo o pessoas é alegres na estudar são que nas escola meu menino se vida na sejam é EX Filippo Smalbone no primeiro sou surdo!

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 16 - Texto do participante P033 digitado e sublinhado

**TEXTOS SUBLINHADOS PELAS AVALIADORAS****AVALIADORA 1**

O importante que em sua vida é seu filho surdo Como é sejam escola no surdo o pessoas é alegres na estudar são que nas escola meu menino se vida na sejam é EX Filippo Smalbone no primeiro sou surdo!

**AVALIADORA 2**

O importante que em sua vida é seu filho surdo Como é sejam escola no surdo o pessoas é alegres na estudar são que nas escola meu menino se vida na sejam é EX Filippo Smalbone no primeiro sou surdo!

Fonte: Elaborado pelo autor.

**- Erros interlinguais**

a) Aglomeração de palavras em língua portuguesa

(25) são que nas escola meu menino se vida na sejam é EX Filippo Smalbone no primeiro sou surdo!

Ao escrever o trecho acima, o participante certamente teve a intencionalidade de transmitir alguma informação em língua portuguesa; no entanto, não obteve sucesso uma vez que o conjunto de palavras organizadas, conforme registro acima, não expressou significado na língua-alvo. Esse registro demonstra certa dificuldade em construir estruturas complexas, fenômeno que pode ser reflexo de um déficit de aquisição de sua L1. Assim, o exemplo acima passa a ser uma forma de interferência da L1 sobre a interlíngua, caracterizando-se como erro interlingual.

Vale ressaltar que P033 iniciou seu processo de aprendizagem da Libras aos cinco anos e estudou em duas escolas próprias para surdos: Felippo Smaldone, que prestava o serviço de intérprete, e o Ices. No entanto, ainda apresenta muita dificuldade na construção de estruturas complexas.



### - Erros intralinguais

#### b) Adição de palavras

- Uso inadequado do *que*

(26) O importante **que** em sua vida é seu filho surdo

Provavelmente o participante, autor do texto acima, teve a intenção de afirmar que *o importante em sua vida é seu filho surdo*. Logo, a palavra *que* torna-se desnecessária para uma construção adequada em língua portuguesa. No entanto, esta tentativa tem sua origem no conhecimento adquirido de sua língua-alvo, uma vez que o *que* presente no léxico da Libras é aquele utilizado como pronome interrogativo (O quê?). Logo, parece-me que este erro é caracterizado como intralingual.

No próximo exemplo, acontece o mesmo fenômeno com o verbo *ser* na construção *Como é sejam*, em que o verbo é repetido com outra conjugação de forma desnecessária. Como dito na análise do texto de P032, o verbo *ser* existe na Libras, mas não é muito utilizado no ato comunicativo entre surdos. Esse pode ser um fator que contribui para o uso inadequado na escrita em português.

- Uso inadequado de preposição

(27) Como é sejam escola **no** surdo **o** pessoas **é** alegres **na** estudar

A preposição, conforme estudos anteriores como o de Aspilicueta (2006), é uma classe gramatical que o surdo encontra certa dificuldade para utilizar em língua portuguesa uma vez que seu uso em Libras não é tão recorrente. Houve, no exemplo acima, uma tentativa de uso do fenômeno de contração da preposição *em* com o artigo definido *o/a*. Não há em Libras uma palavra referente a essa contração; no entanto, a contração fica subentendida no contexto de fala do surdo. Desta forma, a escrita supracitada manifesta conhecimento adquirido da língua-alvo pelo participante, caracterizando assim um fenômeno intralingual.

Chegando ao final da análise dos textos, apresento, na Figura 11, o texto original de P034 e sua versão digitada no Quadro 17, contendo os erros identificados pelas avaliadoras. Na sequência, analiso os erros classificando-os de acordo com a taxonomia selecionada para esta pesquisa.

Figura 11 - Texto original de P034

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nossa vida é cheia de momentos marcantes, sejam positivos (alegres) ou negativos (tristes). Elabore um texto narrando algo que aconteceu em sua vida e que você considera que tenha sido muito importante.

Antigo meu pai já morreu muito triste, meu pai já tenho Saudade, de agora Futuro Já minha alegres fez tempo Já novo meu filho (menino) agora muito Feliz novo Família! Outra Família pouco probelma minha avó, muito triste. Passado Escar muito alegres Depois agora muito triste, é meu pai Já morreu, Saudade te amo, meu pai.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 17 - Texto do participante P034 digitado e sublinhado

<p><b>AVALIADORA 1</b></p> <p>Antigo meu pai Já morreu muito triste, meu pai Já tenho Saudade, de agora <u>Futuro Já minha alegres fez tempo Já novo meu filho (menino) agora muito Feliz novo Família! Outra Família pouco probelma minha avó, muito triste. Passado Escar muito alegres Depois agora</u> muito triste, é meu pai Já morreu, Saudade te amo, meu pai.</p>
<p><b>AVALIADORA 2</b></p> <p>Antigo meu pai <u>Já</u> morreu muito triste, meu pai <u>Já</u> tenho <u>Saudade</u>, de agora <u>Futuro Já</u> minha alegres fez tempo <u>Já</u> novo meu filho (menino) agora muito <u>Feliz novo</u> Família! Outra Família pouco <u>probelma</u> minha avó, muito triste.</p> <p>Passado <u>Escar</u> muito alegres <u>Depois agora</u> muito triste, é meu pai Já morreu, Saudade te amo, meu pai.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

### - Erros Interlinguais

a) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2

- Marcação temporal dos verbos

(28) Antigo meu pai Já morreu muito triste,

(29) de agora Futuro Já minha alegres fez tempo Já novo meu filho

(30) Passado Escar muito alegres

Nos três exemplos acima, observa-se que o participante utiliza o mesmo recurso para a marcação de tempo do verbo: o acréscimo de um item lexical que define em que tempo verbal ocorreu a ação. A prática acima foi utilizada por outros participantes como P091, estando na análise deste participante a explicação para este fenômeno.

P034 também apresenta uma marca da Libras em seu texto quando, repetidas vezes, adiciona o advérbio *já*, tencionando apontar para uma ação ou situação concluída. Essa prática é muito comum na comunicação em Libras, sendo, assim, um erro interlingual.

b) Confusão entre itens lexicais parecidos

- Uso do adjetivo no lugar do substantivo

(31) Futuro Já minha **alegres** fez tempo Já novo meu filho (menino) agora muito Feliz novo Família!

Pelo exemplo acima, o participante parece não ter sabido distinguir o adjetivo *alegres* do substantivo *alegria*, sendo este último mais adequado a esse contexto em língua portuguesa. Esta dificuldade se deve ao fato de haver, em Libras, uma única palavra para representar as duas classes gramaticais, sendo a distinção feita pelo contexto em que é aplicado o sinal. Logo, há uma interferência da L1 sobre a interlíngua, caracterizando erro interlingual.

No Quadro 18, apresento uma síntese dos erros encontrados no *corpus* dos participantes do 3º ano do EM.

Quadro 18 - Síntese da classificação de erros encontrados no *corpus* do 3º ano

<b>CLASSIFICAÇÃO DE ERROS – 3º ANO</b>			
<b>P031</b>	<b>ERROS INTERLINGUAIS</b>	a) Transferência de estrutura	- Uso indevido de palavra; - Formação de período composto.
		b) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2.	- Marcação do tempo verbal. - A não flexão verbal; - Omissão de preposição.
		c) Problemas relacionados à aquisição da L1	- Omissão de verbo e conectivo.
	<b>ERROS INTRALINGUAIS</b>	a) Erro por adição	- Uso indevido de preposição.
		b) Supergeneralização	- Flexão dos dois verbos de uma locução.
		c) Traços de oralidade emprestados da língua portuguesa	- Uso de redução de verbo.
<b>P032</b>	<b>ERROS INTERLINGUAIS</b>	a) Transferência de estrutura	- Omissão do verbo.
		b) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2.	- Concordância nominal. - Uso de pronomes. - Ordem indevida de palavras.
	<b>ERROS INTRALINGUAIS</b>	a) Formas alternadas de palavras.	- Uso inadequado de preposições.

P033	<b>ERROS INTERLINGUAIS</b>	a) Aglomeração de palavras em língua portuguesa	_____
	<b>ERROS INTRALINGUAIS</b>	a) Adição de palavras	- Uso inadequado do <i>QUE</i> . - Uso inadequado da preposição.
P034	<b>ERROS INTERLINGUAIS</b>	a) Não distinção gramatical na L1 em relação à L2.	- Marcação do tempo verbal.
		b) Confusão entre itens lexicais parecidos.	- Uso do adjetivo no lugar do substantivo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nos Quadros 13 a 18, apresento abaixo o Gráfico 2, cujo objetivo é mostrar a quantificação, em números absolutos, dos tipos de erro por nível de instrução, desconsiderando, pelo motivo já comentado, o 6º Ano do EF.

Gráfico 2 - Quantitativo de erros identificados no corpus desta pesquisa relativo ao 9º Ano e ao 3º Ano do EM



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no Gráfico 2, uma primeira observação é quanto ao quantitativo geral de erros: os quatro participantes do 3º ano cometeram 18 erros (média de 4,5 erros cometidos por participante) enquanto os do 9º ano cometeram 11 (média de 3,5 erros por participante). Tanto os erros interlinguais como os erros intralinguais aparecem em maior quantidade nas produções dos participantes do 3º ano do EM em relação aos erros dos participantes do 9º ano. Quanto aos intralinguais, apenas o aluno P093 evidenciou esse tipo de erro. Uma terceira observação diz respeito aos erros ambíguos, que inexistiram em todas as produções.

Nas produções dos participantes do 9º ano, os erros que prevaleceram foram aqueles relacionados ao uso do verbo e à aglomeração de palavras sem significado, sendo este último uma marca presente em todos os textos do 6º ano e também presente em um texto do 3º ano. Nos textos dos participantes do 3º ano do EM, os mais recorrentes foram também os relacionados ao uso do verbo seguido do uso da preposição.

Analisando os erros relacionados aos verbos, percebe-se que houve certa regularidade quanto aos tipos nas duas séries. Acredito que essa realidade se justifica pela própria maneira como os verbos em Libras são realizados – com acréscimo de palavras como *hoje*, *passado* e *futuro* –, para a marcação do tempo verbal, dificultando, assim, a flexão temporal do verbo em português. Almeida (2007), cujo trabalho trata da aquisição do sistema verbal pelo surdo, apresentou resultado semelhante e atribuiu esta dificuldade à simplificação no ensino de língua portuguesa aos surdos, tendo sugerido a utilização de uma metodologia que leve os surdos ao uso da língua-alvo nos mais variados contextos.

Quanto aos erros relacionados à preposição, há uma ocorrência maior em textos dos participantes do 3º ano, prevalecendo mais o uso do que a omissão. Nos textos do 9º ano, aparece um caso apenas, que é relacionado à omissão da preposição. As preposições *de* e *em* foram as que estiveram em evidência nos erros relacionados a essa classe de palavras. Diferentemente de Aspilicueta (2006), que encontrou apenas erros por omissão com as preposições supracitadas, os participantes desta pesquisa cometeram tanto erros por omissão quanto erros por uso envolvendo estas palavras. Neste caso, os alunos do Ices testaram suas hipóteses, tiveram êxito em algumas circunstâncias e em outras não.

Chamou-me a atenção a ocorrência da omissão verbal bem como da aglomeração de palavras nas duas séries, mesmo existindo a classe gramatical verbo e a seleção/disposição léxico-gramatical lógica em Libras. A ocorrência desses fenômenos pode ser indício de que a aquisição da L1 apresenta um déficit quanto a esses dois aspectos em ambas as séries.

Reforço, então, que as dificuldades identificadas na minha análise quanto à escrita em português pelos participantes podem estar relacionadas ao processo de aquisição da L1, uma vez que todos eles passaram por esse processo de forma tardia (variando dos 4 aos 19 anos), fora do ambiente familiar e sem a presença de nenhum usuário da Libras para a comunicação. Esta é uma realidade percebida também por Granemann (2015) quando afirma que muitos surdos só aprendem a Libras no período de escolarização, causando-lhes danos tais como a dificuldade de organização do pensamento.

Outro fator que pode ter influenciado nestes resultados é a constante infrequência dos alunos às aulas. Percebi isso no período da coleta em que foi difícil ter todos os alunos em

sala para a aplicação dos instrumentos. Também tive esta informação da professora do 6º ano no primeiro momento de aplicação dos instrumentos, em que estava presente apenas um aluno de quatro. Isso aumenta a responsabilidade da escola em ter uma equipe de profissionais preparados para atender a esses alunos que trazem de casa a necessidade de comunicação em sua L1 e dependem da Libras para ter um bom desempenho escolar.

#### 4.2.3 Terceira pergunta

A terceira pergunta questiona sobre se a IL dos participantes chega ao 3º ano do EM apresentando indícios de fossilização e quais seriam esses indícios. Para responder a essa pergunta, utilizarei um quadro resumo com as respostas das avaliadoras ao questionário, visando identificar como elas perceberam o nível dos participantes ao longo dos níveis. É importante lembrar que não havia, nos textos avaliados pelas professoras, qualquer indício do nível de instrução dos participantes.

Em seguida, retomarei as informações do Quadro 18, em que apresentei o resumo dos erros do 9º ano e do 3º ano, a fim de compará-los na tentativa de identificar as semelhanças e diferenças de uma série para a outra.

No Quadro 19, apresento a síntese das respostas, referentes ao 9º ano, às seguintes perguntas feitas às avaliadoras:

(P1) Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?

(P2) Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?

(P3) Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?

Quadro 19 - Síntese das respostas ao questionário pelas avaliadoras -9º ano

PERGUNTAS	AVALIADORA	P091	P092	P093
(P1)	1	Eu compreendi 50% do conteúdo (mensagem) do texto (nível moderado de	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)	Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)

		compreensão)		
	<b>2</b>	Entre 50% e 100% (nível bom de compreensão)	Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)	Eu compreendi 50% do conteúdo (mensagem) do texto (nível moderado de compreensão)
<b>(P2)</b>	<b>1</b>	Baixo	Muito baixo	Muito baixo
	<b>2</b>	Baixo	Muito baixo	Muito baixo
<b>(P3)</b>	<b>1</b>	Baixo	Muito baixo	Muito baixo
	<b>2</b>	Baixo	Muito baixo	Muito baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao nível de compreensão da produção textual, ambas as avaliadoras divergiram em todas as suas classificações. Enquanto a avaliadora 1 considerou moderado o nível de P091, a 2 considerou bom. Os textos de P092 e P093 foram considerados pela 1 como totalmente incompreensíveis, enquanto a 2 os considerou com níveis baixo e moderado, respectivamente. Quanto às perguntas que tratam do nível de naturalidade e de acurácia gramatical, elas concordaram em suas avaliações, ambas classificando P091 como baixo e P092 e P093 como muito baixo.

Observando a autoavaliação dos participantes com relação à proficiência na produção escrita em português, percebi que tanto P091 como P092 se julgaram ruins, concordando com as avaliações acima, apesar de P091 ter sido o melhor avaliado. Já P093 se considerou bom, contrariando o que foi percebido pelas avaliadoras.

O Quadro 20 se propõe a sintetizar as respostas das avaliadoras quanto aos textos dos participantes do 3º ano do EM. Para ficar mais fácil a leitura do mesmo, repito as perguntas:

(P1) Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?

(P2) Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?

(P3) Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?

Quadro 20 - Síntese das respostas ao questionário pelas avaliadoras -3º ano

PERGUNTAS	AVALIADORA	P031	P032	P033	P034
(P1)	1	Eu compreendi 50% do conteúdo (mensagem) do texto (nível moderado de compreensão)	Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)	Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)	Entre 50% e 100% (nível bom de compreensão)
	2	Entre 50% e 100% (nível bom de compreensão)	Entre 50% e 100% (nível bom de compreensão)	Eu compreendi 50% do conteúdo (mensagem) do texto (nível moderado de compreensão)	Entre 50% e 100% (nível bom de compreensão)
(P2)	1	Baixo	Baixo	Baixo	Moderado
	2	Moderado	Moderado	Baixo	Moderado
(P3)	1	Baixo	Baixo	Baixo	Moderado
	2	Moderado	Baixo	Muito baixo	Baixo

Fonte: Elaborado pelo autor.

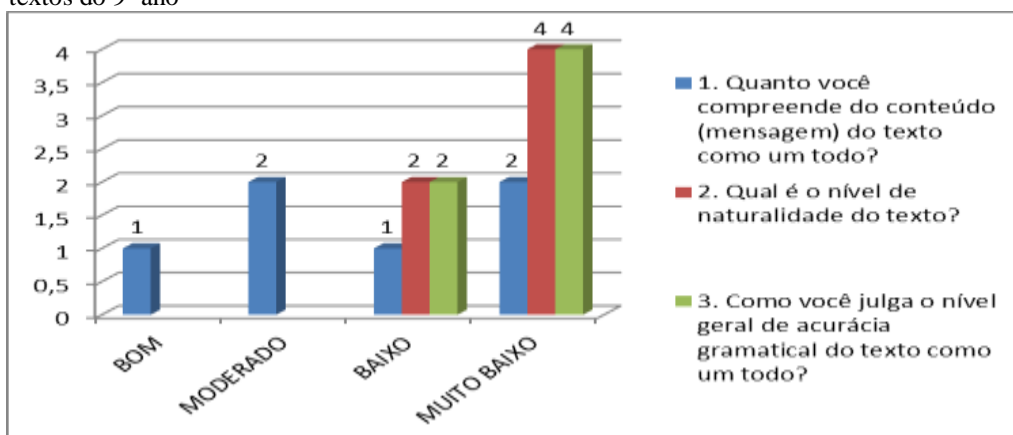
No Quadro 20, observa-se que, quanto ao nível de compreensão do texto, as avaliadoras concordaram apenas em P034, considerando-o bom. O texto de P031 foi classificado como estando entre moderado e bom; o de P033 ficou entre o baixo e moderado, ambos apresentando uma proximidade grande quanto aos níveis, tendendo o primeiro para o nível bom e o segundo para o mais baixo. Você nada disse sobre P032 sobre este aspecto.

Quanto ao nível de naturalidade do texto, houve concordância das duas avaliadoras em P033 e P034, considerando-os baixo e moderado respectivamente. O nível de acurácia só teve concordância em P032, em que ambas consideraram baixo. Nos textos dos demais participantes, houve uma leve discordância variando entre o moderado e baixo.

Nos Gráficos 3 e 4, apresento – para o 9º ano e o 3º ano do EM, respectivamente –, as respostas das avaliadoras para as três perguntas do questionário que elas responderam quantificando por nível de classificação.



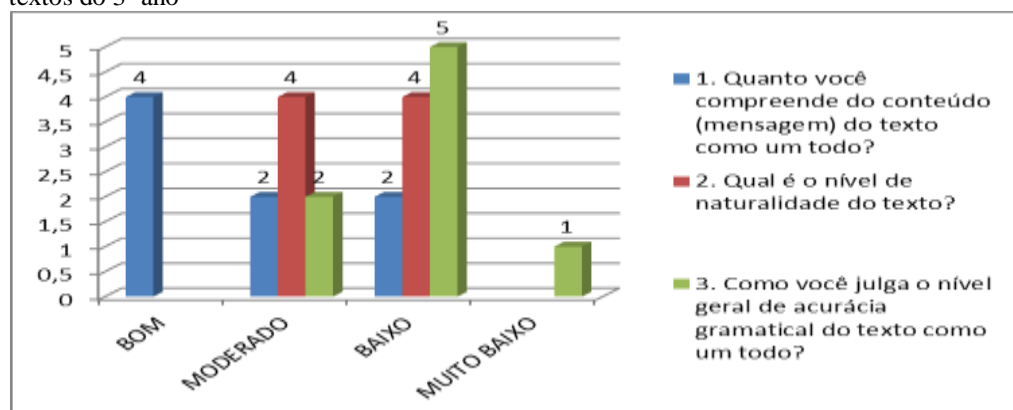
Gráfico 3 - Resumo do quantitativo de respostas da avaliação das professoras referente aos textos do 9º ano<sup>27</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor.

O que se percebe no Gráfico 3 referente às respostas das avaliadoras aos textos do 9º ano é uma concentração de respostas entre os níveis baixo e muito baixo tendo uma ocorrência dos níveis bom e moderado apenas relacionadas ao nível de compreensão, contabilizando apenas 3 respostas.

Gráfico 4 - Resumo do quantitativo de respostas da avaliação das professoras referente aos textos do 3º ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao considerar o que foi dito sobre os três participantes do 9º ano e analisando o gráfico acima, pode-se dizer que o nível médio de compreensão textual é baixo, o nível médio de naturalidade do texto bem como o nível de acurácia gramatical é muito baixo. Já o 3º ano do EM apresenta um resultado diferente. No que tange à compreensão textual, o nível prevalente é o bom. Quanto ao grau de naturalidade do texto, o 3º ano ficou entre o baixo e

<sup>27</sup> O gráfico 3 sintetiza o quantitativo de respostas dadas pelas avaliadoras distribuindo-as por nível de classificação proposto na avaliação. Foram três perguntas para duas avaliadoras, totalizando 6 respostas que foram distribuídas nos 4 níveis de classificação.

moderado. Por último, a acurácia gramatical ficou no nível baixo.

Comparando as respostas das avaliadoras relativas aos participantes do 6º ano às suas respostas relativas aos participantes do 9º ano (Ver Quadro 19 e Gráfico 3), vê-se que não houve melhora em nenhum dos aspectos avaliados. Logo, de acordo com a perspectiva das avaliadoras, a evidente não aprendizagem no 6º ano parece ter se transformado em fossilização no 9º ano. Na comparação das respostas relativas ao 9º ano com as respostas relativas ao 3º ano do EM (Ver Quadro 20 e Gráfico 4), vê-se que houve melhoras em todos os aspectos, especialmente quanto ao nível de acurácia gramatical em relação ao qual apenas uma avaliadora classificou um texto como muito baixo, o que difere dos participantes do 9º ano em que dois dos três textos foram classificados como muito baixo nesse aspecto.

Nota-se, contudo (Ver Quadros 13 e 18), que os participantes do 3º ano continuam cometendo, em relação ao 9º ano, erros relativos a: omissão de preposição e verbo, marcação do tempo verbal, ordem indevida de palavras, flexão dos dois verbos que compõe uma locução verbal, aglomeração de palavras sem significado, o que é indício de que, de fato, há fossilização relacionada a todas essas ocorrências.

Acredito que o motivo que pode ter ocasionado tal fenômeno está relacionado a três fatores: déficit na aquisição da L1, grau muito elevado de interferência da L1 sobre a interlíngua e insegurança no uso da Libras por parte da comunidade escolar do Ices. Granemann (2015) é enfática ao afirmar várias vezes o princípio de que o aprendizado da nova língua depende, fundamentalmente, da maturidade em relação à língua materna. Diz ainda que a realidade de muitos surdos é que o processo de aprendizado da L1 só inicia no período de escolarização.

Com base nos questionários de perfil, observa-se que a idade do início do processo de aquisição da Libras dos participantes foi tardia, por exemplo, os do 9º ano, P091 começou esse processo aos 19 anos. P092 com 7 anos e P093 com 13 anos; os do 3º ano, P031 iniciou com 9 anos, P032 com 6, P033 com 5 e P034 com 4 anos. Granemann (2015) e Quadros (1997), dentre outros, afirmam que a aquisição tardia causa danos ao processo de aprendizagem de outras línguas. A aglomeração de palavras sem significado foi um dos erros que perpassou todas as séries ora avaliadas. Erros como a omissão de verbo é lacuna claramente deixada pela falta de uma aquisição da L1 no tempo e da forma adequada.

O segundo fator refere-se ao grau elevado de interferência da L1. Erros tais como a marcação do tempo verbal utilizando as palavras *hoje*, *passado* e *futuro* são traços de uma L1 ainda muito presente nas construções na interlíngua, representando, assim, uma possível ausência de evolução rumo à língua-alvo. O terceiro fator supracitado diz respeito ao uso

maduro e seguro da Libras por toda a comunidade escolar. Retomando o depoimento de uma aluna do Ices que descreveu o modelo ideal de ensino, ela disse: “*O cenário onde professores ouvintes sinalizam libras com **segurança e passam a mensagem completa** (Grifo meu), de suas aulas, tanto para alunos surdos quanto ouvintes é o jeito ideal*”.<sup>28</sup> Ao que parece, a aluna sentiu essa necessidade ao longo de sua formação na instituição. O que poderia ajudar seria o desenvolvimento de práticas discursivas maduras entre professores e alunos em que o docente apresentasse as várias possibilidades que a Libras oferece fazendo a relação com a L2 do surdo.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ensino-de-libras-e-maior-demanda-de-surdos-na-rede-publica-do-ce-1.2152591>. Acesso em: 25mar. 2020.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo responder a três perguntas: a primeira pergunta questiona sobre que tipos de erros – interlinguais, intralinguais ou ambíguos –, os participantes cometem em suas produções escritas em português brasileiro padrão e em que quantidades; a segunda questiona sobre como se caracterizam os níveis de instrução da perspectiva dos tipos de erros que predominam em cada um; a terceira pergunta questiona sobre se a IL dos participantes chega ao 3º ano do EM apresentando indícios de fossilização e quais seriam esses indícios. Passo a fazer uma síntese dos resultados.

Quanto ao 6º ano, pude perceber que todos os alunos apresentaram textos com características semelhantes: um aglomerado de palavras sem significado, sendo impraticável a análise desses textos no mesmo nível dos textos das outras séries. Desta forma, as respostas às três perguntas foram baseadas apenas nos textos do 9º ano e do 3º ano do EM.

Respondendo à primeira questão, pude perceber que os participantes cometeram erros interlinguais e intralinguais, sendo o primeiro em maior quantidade (21) do que o segundo (8). Os erros ambíguos não apareceram nos textos. A segunda resposta encontrada diz respeito às quantidades por nível de instrução. Os erros interlinguais e intralinguais se apresentaram em maior quantidade nos textos do 3º ano (12 e 6, respectivamente) enquanto o 9º ano teve uma representatividade desses erros em menor quantidade (9 e 2, respectivamente). Encontrei indícios de fossilização nos textos das séries analisadas.

A partir desses resultados, gostaria de fazer algumas considerações. Primeiramente, destaco o valor da aquisição da L1 na mais tenra idade conforme Granemann (2015) quando diz que o aprendizado de uma L2 depende fundamentalmente do desenvolvimento da L1 de forma madura e fluente. O não amadurecimento da L1 ou a falta de fluência diminuiria muito o desempenho no processo de aprendizagem da L2. Como fica difícil para a escola enquanto instituição controlar a idade da aquisição da L1, o que pode ser feito é intensificar o ensino da Libras em todas as séries tendo em vista oferecer a instrução necessária ao aluno que poderá ter subsídios que o levarão a desenvolver uma fluência em sua L1. Acredito que tal ação seria uma tentativa de diminuir essa lacuna e, assim, tornar mais eficiente a aprendizagem do português escrito padrão.

Uma segunda consideração diz respeito ao papel do docente bem como de toda a comunidade escolar. Pelo fato de não ter sido objetivo da pesquisa que apresento nesta dissertação, percebo que há uma necessidade de se aprofundar, por meio de outras pesquisas, quanto a métodos que proporcionem subsídios pertinentes a serem utilizados em sala de aula

para o ensino da língua portuguesa como L2 a surdos adultos, implementando curso de nivelamento em L1 para surdos recém-ingressos na instituição, programas de monitoria, projetos que intensifiquem a leitura em língua portuguesa dentro e fora da escola (de acordo com o questionário, a leitura dos alunos se restringe ao espaço do Ices), ferramentas diagnósticas como a AE a fim de planejar ações eficientes para os alunos. Também há uma necessidade de elaboração de cursos de formação continuada direcionados a docentes que trabalham com surdos a fim de lhes oferecer ferramentas que propiciem o planejamento de aulas significativas para os alunos.

Nesta pesquisa, pude identificar algumas lacunas metodológicas tais como a ausência da filmagem das respostas aos questionários de sondagem de perfil, a falta de tempo para a consulta sobre a intencionalidade dos participantes quanto a trechos escritos por eles, a falta da aplicação de um questionário com professores e o núcleo gestor da escola com o intuito de procurar sondá-los quanto aos processos metodológicos do ensino aplicado aos surdos no Ices, uma vez que, semelhante aos ouvintes, os surdos são afetados pelo modelo de ensino da escrita utilizado pela escola. Enfim, seria relevante a replicação desta pesquisa, contemplando todas essas lacunas. Além disso, a nova pesquisa deveria comparar o desempenho de participantes da Educação Básica com participantes do Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janete Alves de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - Lip, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2007. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2805/1/2007\\_JaneteAlvesdeAlmeida.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2805/1/2007_JaneteAlvesdeAlmeida.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.
- ALVES, Marcelo Meira. **A categoria tempo na interlíngua Português-Libras: Aquisição do português escrito como L2 por surdos**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb, Vitória da Conquista, 2017.
- ANDRADE, Telma Rosa de. **Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)**. 2016. 72 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22100>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- ASPILICUETA, Patrícia. Modelo de análise de erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como segunda língua. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 9/1, p. 11-41, jun. 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3726>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, nº ,23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 jul. 2018.
- CHAVES, Adriana Di Donato. Ensino do português como L2 para surdos: ações propositivas. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 6., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: UFPB, 2009. Disponível em: [www.leffa.pro.br](http://www.leffa.pro.br). Acesso em: 17 ago. 2018. p. 36-42.
- ELLIS, Rod. **Second language aquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, Rod. **Task-based language learn and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ERRO. *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/erro>. Acesso em: 8 fev. 2020.

ESPÍNDOLA, Amarildo João; GOMES, Pereira Manassés. Coesão e coerência textual: uma análise em textos de alunos surdos. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM RONDÔNIA: POPULAÇÕES E FRONTEIRAS*, 1., 2016, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: Unir, 2016. 434 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75330359-Anais-do-i-seminario-internacional-do-observatorio-das-migracoes-em-rondonia-populacoes-e-fronteiras-trabalhos-completos-vol-1.html>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FERREIRA-BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora da UFG, 2004 -

FREITAS JUNIOR, Roberto; SOARES, Lia Abrantes Antunes; XAVIER, Hosana Sheila da Rosa; NASCIMENTO, João Paulo da Silva Nascimento. “Será um grande de aprendizado”: uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 - Interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 7-29, 20 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2018.33200>.

GANDRA, Alana. País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo: entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. **Agência Brasil**, Brasília: DF, 13 out. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second language acquisition**: an introductory course, 1994.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GRANEMANN, Jussara Linhares. **Aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2452852](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2452852). Acesso em: 10 mar. 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. *In: BERBERIAN, Ana Paula et al. Letramento*: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. Cap. 12, p. 348 – 367.

JAIN, M. P. Error Analysis: source, cause. *In: RICHARDS, Jack C. Error analysis: perspectives on second language acquisition*. 13.ed. London: Longman, 1994.

JAMES, C; **Errors in language learning and use**: exploring error analysis. London: Longman, 1998.

KHANSIR, Ali Akbar. Error analysis and second language acquisition. **Theory and practice in language studies**, [s.l.], v. 2, n. 5, p.1027-1032, 1º maio 2012. Academy Publication. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>.

LIMA, Layane Rodrigues de. **As estruturas de causa e consequência**: na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8978>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MESQUITA, Aline Camilla Romão. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português L2**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - Lip, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2008. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1036/1/2008\\_AlineCamilla%20RomaoMesquita.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1036/1/2008_AlineCamilla%20RomaoMesquita.pdf) >. Acesso em: 15 abr. 2019.

MOTA, Ramon Corrêa. **Estudo dos quantificadores tudo e todo na interlíngua de surdos aprendizes de Português L2**. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – Lip, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14377>. Acesso em: 14 abr. 2019.

NÓBREGA, M. POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, Mercado de Letras, 1996, 95 p. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 265-271, 2 ago. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59671>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Leitura e escrita do português como segunda língua**: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129214>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 284f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

POSSENTI, Sírio. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. **A corpora-based study of the development of efl brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of systemic-functional grammar**. 2007. 1307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Letras/inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89636> . Acesso em: 1º maio 2019.



QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997. 126 p.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Rogers. **Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino: aprendizagem de espanhol como L3.** 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132437>. Acesso em: 14 mar. 2019.

RODRIGUES VIEIRA, Cristiane. **O erro na aprendizagem de inglês-LE: uma análise da interlíngua escrita de alunos do núcleo de línguas da UECE.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

RESENDE, Ana Carolina Fernandes Costa. **A influência da Língua Brasileira de Sinais – Libras, na redação de textos escritos em língua portuguesa por adultos surdos.** 2011. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Português, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/1839>. Acesso em: 16 abr. 2019.

SABANAI, Noriko Lúcia. **A criança surda escrevendo em português: Questões de Interlíngua.** 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília - Unb, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5304>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa.** 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Linguística, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFBA, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10970>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008. 134 p.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A interlíngua português-libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de libras aprendizes do português escrito como segunda língua.** 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30690/1/DISSE RTA% C3% 87% C3% 83O% 20Camila% 20Michelyne% 20Muniz% 20da% 20Silva.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas.** 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169309/340352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 maio 2018.

TARONE, E. **Interlanguage.** Elsevier Ltda, 2006. p. 747 – 752.

VIANA, Theyse. Ensino de Libras é maior demanda de surdos na rede pública do CE: com mais de mil estudantes surdos, deficientes auditivos ou surdocegos matriculados em escolas estaduais e municipais, educação pública ainda falha ao oferecer ferramentas para inclusão plena e efetiva. **Diário do Nordeste**, Fortaleza: CE, 24 set. 2019. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/ensino-de-libras-e-maior-demanda-de-surdos-na-rede-publica-do-ce-1.2152591>. Acesso em: 25 mar. 2020.

VIEIRA, Patrícia Araújo. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos.** 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

XAVIER, Ione Almeida. **Aspectos da relação da Libras (L1) e a concordância verbal na produção do português (L2) escrito por surdos de Boa vista.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Pesquisador: Eduardo Jorge Tabosa Batista**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dannytza Serra Gomes**

**Co-orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho**

### QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS PARTICIPANTES

#### DADOS PESSOAIS

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Gênero: \_\_\_\_\_
4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
5. Naturalidade: \_\_\_\_\_
6. Estado civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Separado ( ) Outros: \_\_\_\_\_
7. Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_
8. Estuda em que série? \_\_\_\_\_
9. Qual seu tipo de surdez: ( ) Congênita ( ) Adquirida
10. Se a surdez foi adquirida, com que idade e o que ocasionou?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
11. Qual seu grau de surdez: ( ) Leve ( ) Moderada ( ) Severa ( ) Profunda
12. Como foi atestado seu grau de surdez? \_\_\_\_\_
13. Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
14. Nome do pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
15. Seus pais são surdos ou ouvintes? \_\_\_\_\_
16. Possui irmãos? Caso afirmativo, quantos e com que idade?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
17. Possui algum parente surdo? ( ) Sim ( ) Não
18. Caso o item 14 seja afirmativo, qual o grau de parentesco? Sua surdez foi congênita ou adquirida?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

19. Caso tenha sido adquirida, com que idade aconteceu e o que ocasionou?

---



---

### O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LIBRAS

20. Seu processo de aprendizagem da Libras ocorreu:  
 de modo natural no lar desde o nascimento.  
 via instrução fora do lar.
21. A partir de que idade esse processo de aprendizagem da Libras iniciou em sua vida? \_\_\_\_\_
22. A Libras é utilizada em seu lar como instrumento de comunicação entre você e sua família?  
 Sim  Não
23. Caso a resposta acima tenha sido positiva, a Libras figura como língua predominante ou de apoio em decorrência de haver um membro surdo na família?

### O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

24. Seu processo de aprendizagem do português brasileiro foi:  
 pelo português escrito como segunda língua.  
 pelo processo de oralização.
25. A aprendizagem da língua portuguesa ocorreu:  
 via instrução informal no lar.  
 via instrução formal no ICES e nas escolas anteriores.
26. Você estuda no ICES desde o sexto ano do Ensino Fundamental?  Sim  Não
27. Caso a resposta anterior tenha sido negativa, em que série entrou no ICES e em que escolas estudou antes?

---



---

28. Essas escolas anteriores tinham intérprete?  Sim  Não
29. Como você avalia seu nível de proficiência leitora e escrita em português?  
 Ruim  Bom  Excelente
30. Você lê textos em língua portuguesa com que frequência?  
 Nunca  Às vezes  Sempre
31. Você escreve textos em língua portuguesa com que frequência?  
 Nunca  Às vezes  Sempre
32. Você lê e escreve:  
 apenas na escola para suas atividades.  
 fora da escola por interesses pessoais.
33. Qual a finalidade de sua leitura e escrita em língua portuguesa?

---

34. Que tipos de texto você lê e escreve?

---

35. Você desenvolveu a habilidade da leitura labial?  Sim  Não

36. Como você avalia o papel da educação básica em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em português?

---



---

<b>GRAU DE PRESENÇA DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>
---

37. Você fala em Libras:

( ) Apenas no ICES.

( ) No ICES e no lar com meus familiares.

( ) Frequento outras instituições (Associação, igreja...) onde falo a Libras.

38. O que você faz quando precisa se comunicar com um ouvinte não falante da Libras sem a presença de outros falantes da Libras ou intérpretes?

---

---

---



**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
MAIOR DE IDADE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: *A Interlíngua de surdos falantes de Libras: Uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2*. Você foi selecionado entre outros sujeitos surdos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição Universidade Federal do Ceará ou com o Programa de Pós-Graduação em Linguística. O objetivo deste estudo é analisar os erros presentes em produções escritas de aprendizes surdos de português como L2, alunos do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) em diferentes níveis de instrução. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e produzir um texto em língua portuguesa. O questionário tem como finalidade traçar o perfil dos participantes quanto à aquisição e uso da Libras e da Língua portuguesa. Este instrumental será aplicado individualmente em forma de entrevista e o registro das respostas será feito pelo pesquisador com mediação de um intérprete. Em um segundo momento, será aplicada a proposta de produção textual (segundo instrumento), quando todos os participantes serão reunidos por série em suas respectivas salas de aula no ICES no horário da aula de redação. A proposta será lida em língua portuguesa e traduzida para a LIBRAS, inclusive citando exemplos que servirão de parâmetro para sua escrita. Serão dadas as seguintes orientações: o aluno deve se sentir à vontade para escrever de acordo com o português adquirido até o momento da aplicação da proposta sem o receio de cometer erros; a tarefa não é para nota e a professora de redação e de língua portuguesa não terão acesso ao texto; apenas o pesquisador e os orientadores terão acesso aos textos dos participantes; não haverá crítica

aos participantes por escreverem o texto fora do padrão da língua portuguesa; caso alguém afirme não possuir vocabulário suficiente para produzir o texto, é livre o uso de outras estratégias, podendo usar o desenho para expressar a ideia quando não souberem a palavra. A fim de garantir que as instruções sejam claras e compreensíveis, novamente será necessária a mediação de um intérprete. Para assegurar que as identidades dos participantes não sejam reveladas, serão utilizados códigos de identificação de cada um. É importante informar que haverá riscos no processo de coleta do corpus, podendo o participante se sentir envergonhado, pressionado ou apreensivo por não ter a habilidade da escrita ou por desconhecimento do léxico de sua L2 ou até mesmo por achar que sua produção textual será divulgada com identificação do autor para o público externo. É possível também que o aluno se sinta constrangido por achar que destacaremos seus erros. A fim de amenizar a pressão e apreensão dos alunos, foi decidido a adoção da orientação supracitada sobre a liberdade que eles têm para utilizar a escrita com base naquilo que sabem bem como outras estratégias de registro no momento da escrita. Também será garantido o sigilo dos textos produzidos pelos participantes, até em relação a seus professores visto que será assegurado que não serão avaliados com nota. Por fim, para tranquilizar os participantes, estes serão esclarecidos que a pesquisa da qual eles participarão trata da análise de erros em seus textos escritos na L2 para buscar entender que estratégias de escrita foram acionadas por eles, o que reverterá em benefício para o ICES quando os resultados da pesquisa forem divulgados. Os benefícios de sua participação serão percebidos nos resultados obtidos nas análises dos textos produzidos em situação formal de aprendizagem. Além de contribuir para o avanço nas pesquisas sobre as línguas de sinais, em especial a Língua Brasileira de Sinais, a presente pesquisa contribuirá para a melhoria do ensino de Língua portuguesa escrita como L2 para pessoas surdas. Asseguramos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL**

**Nome:** Eduardo Jorge Tabosa Batista

**Endereço:** Rua Paraisópolis, 281, Casa A

**Bairro:** Jangurussu,

**CEP:** 60.865-140

**UF:** CE

**Município:** Fortaleza

**Telefone:** (85) 99978. 0595

**Email:** edtabosa@hotmail.com



**DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA****Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000**Bairro:** Rodolfo Teófilo**CEP:** 60.430-275**UF:** CE**Município:** Fortaleza**Telefone:** (85) 3366-8344**Email:** comepe@ufc.br

**Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Participante da pesquisa**

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR DE IDADE



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Senhores responsáveis,

Seu filho/sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *A Interlíngua de surdos falantes de Libras: Uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2*. Ele foi selecionado entre outros sujeitos surdos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir da autorização da participação de seu filho e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição Universidade Federal do Ceará ou com o Programa de Pós-Graduação em Linguística. O objetivo deste estudo é analisar os erros presentes em produções escritas de aprendizes surdos de português como L2, alunos do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) em diferentes níveis de instrução. A participação de seu filho nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e produzir um texto em língua portuguesa. O questionário tem como finalidade traçar o perfil dos participantes quanto à aquisição e uso da Libras e da Língua portuguesa. Este instrumental será aplicado individualmente em forma de entrevista e o registro das respostas será feito pelo pesquisador com mediação de um intérprete. Em um segundo momento, será aplicada a proposta de produção textual (segundo instrumento), quando todos os participantes serão reunidos por série em suas respectivas salas de aula no ICES no horário da aula de redação. A proposta será lida em língua portuguesa e traduzida para a LIBRAS, inclusive citando exemplos que servirão de parâmetro para a escrita de seu filho. Serão dadas as seguintes orientações: o aluno deve se sentir à vontade para escrever de acordo com o português adquirido até o momento da aplicação da proposta sem o receio de cometer erros; a tarefa não é para nota e a professora de redação e de língua portuguesa não terão acesso ao texto; apenas o pesquisador e os orientadores terão acesso aos textos dos

participantes; não haverá crítica aos participantes por escreverem o texto fora do padrão da língua portuguesa; caso alguém afirme não possuir vocabulário suficiente para produzir o texto, é livre o uso de outras estratégias, podendo usar o desenho para expressar a ideia quando não souberem a palavra. A fim de garantir que as instruções sejam claras e compreensíveis, novamente será necessária a mediação de um intérprete. Para assegurar que as identidades dos participantes não sejam reveladas, serão utilizados códigos de identificação para cada um. É importante informar que haverá riscos no processo de coleta do *corpus*, podendo seu filho se sentir envergonhado, pressionado ou apreensivo por não ter a habilidade da escrita ou por desconhecimento do léxico de sua L2 ou até mesmo por achar que sua produção textual será divulgada com identificação do autor para o público externo. É possível também que seu filho se sinta constrangido por achar que destacaremos seus erros. A fim de amenizar a pressão e apreensão dos alunos, foi decidido a adoção da orientação supracitada sobre a liberdade que eles têm para utilizar a escrita com base naquilo que sabem bem como outras estratégias de registro no momento da escrita. Também será garantido o sigilo dos textos produzidos pelos participantes, até em relação a seus professores visto que será assegurado que não serão avaliados com nota. Por fim, para tranquilizar seus filhos e a vocês, senhores responsáveis, todos os participantes serão esclarecidos que a pesquisa da qual eles participarão trata da análise de erros em seus textos escritos na L2 para buscar entender que estratégias de escrita foram acionadas por eles, o que reverterá em benefício para o ICES quando os resultados da pesquisa forem divulgados. Os benefícios de sua participação serão percebidos nos resultados obtidos nas análises dos textos produzidos em situação formal de aprendizagem. Além de contribuir para o avanço nas pesquisas sobre as línguas de sinais, em especial a Língua Brasileira de Sinais, a presente pesquisa contribuirá para a melhoria do ensino de Língua portuguesa escrita como L2 para pessoas surdas. Asseguramos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua permissão para a participação de seu filho, agora ou a qualquer momento.

#### **DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL**

**Nome:** Eduardo Jorge Tabosa Batista

**Endereço:** Rua Paraisópolis, 281, Casa A

**Bairro:** Jangurussu,

**CEP:** 60.865-140

**UF:** CE

**Município:** Fortaleza

**Telefone:**(85) 99978. 0595

**Email:** edtabosa@hotmail.com

**DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA****Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000**Bairro:** Rodolfo Teófilo**CEP:** 60.430-275**UF:** CE**Município:** Fortaleza**Telefone:** (85) 3366-8344**Email:** comepe@ufc.br

**Declaro que entendi os objetivos e benefícios desta pesquisa para a comunidade surda e concordo com participação do meu filho(a).**

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Participante da pesquisa**

---

**Responsável pelo participante da pesquisa**

**APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO  
PROJETO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada **A INTERLÍNGUA DE SURDOS FALANTES DE LIBRAS: UMA ANÁLISE DE ERROS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM PORTUGUÊS COMO L2** a ser realizada pelo pesquisador Eduardo Jorge Tabosa Batista.

Fortaleza, 04 de agosto de 2019.

---

DIRETORA ESCOLAR

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AOS AVALIADORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Pesquisador: Eduardo Jorge Tabosa Batista**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dannytza Serra Gomes**

**Co-orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho**

**QUESTIONÁRIO AOS AVALIADORES**

**Texto 1**

Após ter lido o texto acima (originalmente produzido como texto escrito) somente uma vez, eu gostaria muito que você respondesse às seguintes três perguntas de múltipla escolha, marcando apenas uma das alternativas em cada caso. Após ter feito isto, sublinhe as partes do texto que, em sua opinião, contêm erros, tomando como referência a variante padrão do português. Para responder às perguntas, use não apenas sua percepção e intuição como falante de português como L1, mas também seus conhecimentos sobre a variante padrão dessa língua.

1. Quanto você compreende do conteúdo (mensagem) do texto como um todo?

- a) ( ) Eu compreendi TUDO (100%) do conteúdo (mensagem) do texto (compreensão plena).
- b) ( ) Entre 50% e 100% (nível bom de compreensão)
- c) ( ) Eu compreendi 50% do conteúdo (mensagem) do texto (nível moderado de compreensão)
- d) ( ) Entre 0% e 50% (nível baixo de compreensão)
- e) ( ) Eu não compreendi NADA (0%) do conteúdo do texto (texto totalmente incompreensível)

2. Como você julga o nível de proximidade do texto como um todo à forma como o mesmo texto teria sido escrito por um jovem ouvinte brasileiro, falante de português como L1 e em nível de instrução compatível com sua idade? Ou melhor, qual é o nível de naturalidade do texto?

- a) ( ) Muito alto
- b) ( ) Alto
- c) ( ) Moderado
- d) ( ) Baixo
- e) ( ) Muito baixo

3. Como você julga o nível geral de acurácia gramatical do texto como um todo?

- a) ( ) Muito alto
- b) ( ) Alto
- c) ( ) Moderado
- d) ( ) Baixo
- e) ( ) Muito baixo