

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

**GIOVANNA ISABELLE FERNANDES**

**OS TRAÇOS DE INTERLÍNGUA PRESENTES NA ESCRITA DE PORTUGUÊS  
DOS SURDOS**

**RIO BRANCO  
2025**

**GIOVANNA ISABELLE FERNANDES**

**OS TRAÇOS DE INTERLÍNGUA PRESENTES NA ESCRITA DE PORTUGUÊS  
DOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)  
apresentado ao curso do Letras-Libras da  
Universidade Federal do Acre – Ufac como  
requisito para obtenção do título de Graduada em  
Letras-Libras.

Orientadora: Profa. Dr. Ivanete Freitas Cerqueira

**RIO BRANCO  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- F363t    Fernandes, Giovanna Isabelle, 1999 -  
          Os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos /  
          Giovanna Isabelle Fernandes; orientadora: Profa. Dra. Ivanete de Freitas  
          Cerqueira. - 2025.  
          42 f.: il; 30 cm.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre,  
          Centro de Educação, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras: Libras, Rio  
          Branco, 2025.  
          Inclui referências bibliográficas.
1. Surdos. 2. Interlíngua. 3. Bilinguismo. I. Cerqueira, Ivanete de Freitas  
          (orientadora). II. Título.

CDD: 419

**GIOVANNA ISABELLE FERNANDES**

**OS TRAÇOS DE INTERLÍNGUA PRESENTES NA ESCRITA DE PORTUGUÊS  
DOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado ao curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre – Ufac como requisito para obtenção do título de Graduada em Letras-Libras.

Aprovado em 14 de abril de 2025.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ivanete de Freitas Cerqueira  
(Orientadora – Ufac)

Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo (Ufac)

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva (Ufac)

**RIO BRANCO**

**2025**

## **AGRADECIMENTO**

Eu me agradeço por, em nenhum momento de dificuldade que surgiu durante todo o processo acadêmico, ter desistido, agradeço a professora Ivanete Freitas por todo o conhecimento e orientação passado durante toda a graduação, e agradeço a minha irmã Nathalia por sempre me apoiar nos estudos.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais.

(Ronice Müller de Quadros)

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto os traços de interlíngua que aparecem nos textos em português de estudantes surdos. Seu objetivo é analisar os traços de interlíngua que se manifestam na escrita de português dos surdos a partir de produções textuais que tem como tema a “família”. Com esse propósito, foram identificados os traços de interlíngua presentes em quatro textos escritos em português por estudantes surdos, descrito o modo como os traços de interlíngua se manifestam na escrita deles, de modo a apresentá-los, segundo os estágios propostos por Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006). O estudo é de natureza aplicada, abordagem qualitativa e descritiva quanto aos objetivos. Já, de acordo com os procedimentos, é um estudo documental. Sua base teórica está fundamentada em Quadros e Schmiedt (2006), Gesser (2009), Lodi e Lacerda (2009), Ribeiro (2013) e Carrancho (2015). A análise dos textos revelou em que estágio de interlíngua cada autor da produção escrita se encontra, já que nos textos 1 e 2 foram encontrados os traços de interlíngua referentes ao estágio I; no texto 4, traços do estágio II; e no texto 3, traços do estágio III. Com isso, espera-se que esse trabalho colabore com o ensino de português para surdos no sentido de afirmar que é possível o surdo aprender português escrito e que seus textos precisam de um olhar renovado.

Palavras-chave: Surdos. Interlíngua. Bilinguismo. Educação dos Surdos.

## **ABSTRACT**

This study focuses on the interlanguage features that appear in the Portuguese texts of deaf students. Its objective is to analyze the interlanguage features that appear in the Portuguese writing of deaf students based on textual productions that have the theme “family”. For this purpose, the interlanguage features present in four texts written in Portuguese by deaf students were identified, describing the way in which the interlanguage features appear in their writing, in order to present them according to the stages proposed by Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006). The study is of an applied nature, with a qualitative and descriptive approach regarding its objectives. According to its procedures, it is a documentary study. Its theoretical basis is founded on Quadros and Schmiedt (2006), Gesser (2009), Lodi and Lacerda (2009), Ribeiro (2013) and Carrancho (2015). The analysis of the texts revealed the stage of interlanguage each author of the written production is in, since in texts 1 and 2 interlanguage features corresponding to stage I were found; in text 4, features of stage II; and in text 3, features of stage III. With this, it is expected that this work will contribute to the teaching of Portuguese to the deaf in the sense of affirming that it is possible for the deaf to learn written Portuguese and that their texts need a renewed look.

**Keywords:** Deaf. Interlanguage. Bilingualism. Education of the Deaf.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Língua Primária
L2	Língua Secundária
T1	Texto 1
T2	Texto 2
T3	Texto 3
T4	Texto 4
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
<i>SIGNWRITING</i>	Escrita de sinais

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relações de pontos a considerar no aprendizado de L2.....	21
Figura 2	Texto 1.....	23
Figura 3	Texto 2.....	24
Figura 4	Texto 3.....	24
Figura 5	Texto 4.....	30

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estágio de Interlíngua I.....	23
Quadro 2	Estágio de Interlíngua II.....	24
Quadro 3	Estágio de Interlíngua III.....	24
Quadro 4	Traços de interlíngua do estágio I a considerar na análise.....	32
Quadro 5	Enunciados de T1 e T2, com traços de interlíngua do Estágio I.....	32
Quadro 6	Traços de interlíngua do estágio II a considerar na análise.....	33
Quadro 7	Enunciados de T1, T2 e T4 com traços de interlíngua do Estágio II	34
Quadro 8	Traços de interlíngua do estágio III a considerar na análise.....	34
Quadro 9	Enunciados de T3 com traços de interlíngua do Estágio III.....	35

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
2.1	LIBRAS.....	13
2.2	BILINGUISMO.....	17
2.3	ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS.....	18
2.4	INTERLÍNGUA.....	21
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>30</b>
4.1	DESCRIÇÃO DOS TEXTOS.....	30
4.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TRAÇOS DE INTERLÍNGUA.....	31
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A origem desta pesquisa encontra-se na leitura da obra *Leitura e escrita de surdos: das políticas às práticas pedagógicas* (Ribeiro; Gomes, 2015), na qual, no segundo capítulo é apresentada uma oficina de ensino bilíngue. Em uma das etapas dessa oficina, houve a apresentação de textos elaborados por alunos surdos. Durante essa exposição, a orientadora das alunas responsáveis pela aplicação da oficina solicitou que suas orientandas pedissem aos alunos surdos que reescrevessem os textos, uma vez que a produção textual carecia de “coerência”. Neste momento, ao realizar a leitura dos textos produzidos pelos alunos surdos, passei a notar indícios de interlíngua, ou seja, uma língua em transição entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português escrito.

Essa mesma questão foi abordada na pesquisa de Santos (2009) “Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa”, evidenciando a importância do desenvolvimento linguístico dos surdos à luz de suas línguas primária (L1) e secundária (L2). Além disso, também examinei o trabalho de Quadros e Schmiedt (2006), intitulado “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, o qual discute a relação entre ambas as línguas no processo de letramento dos estudantes surdos, oferecendo sugestões práticas para o ensino do Português considerando o contexto escolar e social desses alunos.

Desse modo, conforme avançava nas leituras mencionadas, surgiu o desejo de investigar e analisar as produções textuais dos surdos. A aquisição da Língua Portuguesa escrita não ocorre de maneira “natural”, mas sim através de um processo que envolve a internalização do conhecimento por parte do aluno surdo, que convive com sua L1 - Libras - e sua L2 - o Português escrito. A partir desse entendimento, formulei a seguinte indagação: quais traços característicos da interlíngua se manifestam na escrita em português dos alunos surdos?

Assim sendo, esta pesquisa visa analisar os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos a partir de textos produzidos por estudantes surdos, sendo que, para isso, foram identificados os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos com a utilização dos textos dos acadêmicos de Libras; por conseguinte, descreveu-se o modo como a interlíngua se manifesta na escrita dos surdos e, por fim, apresentou-se os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos.

Vale dizer que responder a essa questão implica trazer à discussão acadêmica as realidades do ensino do português nas instituições educacionais. Portanto, este estudo baseia-se em Quadros e Schmiedt (2006). Essas autoras trazem os resultados da pesquisa de Brochado (2003), a qual explica claramente as questões relativas aos traços de interlíngua presentes nos textos de estudantes surdos. Além delas, o estudo também se pauta em Gesser (2009), Lodi e Lacerda (2009), Ribeiro (2013) e Carrancho (2015) para a construção da fundamentação teórica.

Consequentemente, observando cuidadosamente as particularidades da interlíngua dos surdos. O corpus compõe-se de textos produzidos, sob o tema “família”, por quatro estudantes surdos do 1º, 2º, 3º e 4º período do curso Letras Libras. De posse dos textos, foi feita uma análise a fim de identificar os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos, classificado por Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006) em três estágios: o estágio I - no qual é observado o emprego predominante de estratégias de transferência da Língua de Sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2); o estágio II - onde se constata, na escrita de alguns alunos surdos, uma intensa mescla das duas línguas, na qual se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, com o intuito de apropriar-se da língua alvo; e, por fim, o estágio III - onde os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os seus níveis, principalmente o sintático.

Logo, trata-se de estudo que é de natureza aplicada, abordagem qualitativa e descritiva quanto aos objetivos e documental, em termo dos procedimentos adotados.

A estrutura deste trabalho inicia-se com esta introdução, seguida do referencial teórico, no qual são tratados os temas sobre a Língua Brasileira de Sinais, bilinguismo, ensino de português para surdos e interlíngua. Em seguida, descreve-se os passos da pesquisa, no capítulo que trata da Metodologia. Na descrição e análise dos dados, demonstra-se quais traços de interlíngua estão presentes nos textos produzidos pelos estudos surdos. E, por fim, o trabalho encerra-se nas considerações finais, momento em que retomamos os resultados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo dos traços de interlíngua na escrita de surdos exige uma fundamentação teórica que aborde tanto as particularidades da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto os processos de aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Para introduzir a relação entre a Libras e o português no processo de letramento dos surdos, este trabalho se fundamenta em Quadros e Schmiedt (2006) e Gesser (2009) que abordam a natureza e a estrutura da Libras como língua natural. Além disso, Ribeiro (2013) contribui com reflexões sobre o Bilinguismo, as práticas pedagógicas e o ensino de português para surdos, oferecendo pensamentos sobre como a interlíngua se manifesta na escrita desses estudantes. Esses referenciais teóricos permitem compreender os desafios e as estratégias necessárias para um ensino eficaz da língua portuguesa nesse contexto, como veremos a seguir.

### 2.1 LIBRAS

A Libras é uma língua visual-espacial que obteve reconhecimento linguístico, em 1960, através do trabalho do linguista americano William Stokoe (1960), o qual identificou três parâmetros fundamentais dos sinais: Configuração de Mão (CM), que se refere à forma da mão; Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L), que diz respeito ao local onde o sinal é realizado no corpo; e Movimento (M), cuja presença pode variar na execução do sinal (Gesser, 2009).

Segundo Gesser (2009), em 1970, linguistas como Battison (1974), Klima e Bellugi (1979) aprofundaram-se no estudo da gramática da Libras, introduzindo um quarto parâmetro: Orientação da Palma da Mão (O), que indica direção nos sinais, sendo que uma inversão nesta orientação pode alterar seu significado, como acontece com os outros parâmetros.

De modo geral, os sinais podem ser produzidos com uma ou ambas as mãos. Além disso, há os elementos não manuais conhecidos como Expressões Faciais – envolvendo movimentos da cabeça, sobrancelhas, olhos e boca – que atuam como marcadores gramaticais dentro dessa estrutura linguística (Gesser, 2009).

É importante ressaltar que tanto as línguas de sinais quanto as línguas orais apresentam similaridade em seu nível estrutural. Elas são compostas por unidades

simples que combinadas formam estruturas mais complexas, não se restringindo à mera transposição das letras do alfabeto, como algumas pessoas costumam pensar. Desta forma, vale frisar que todas as línguas funcionam como sistemas combinatórios discretos, “Sentenças e frases são construídas de palavras; palavras são construídas a partir de morfemas; e morfemas, por sua vez, são construídos a partir de fonemas” (Gesser, 2009, p. 19).

A língua de sinais é considerada natural, conforme Gesser (2009), porque evolui dentro do contexto cultural específico da comunidade surda. Destaca também que a Libras não deve ser vista como uma língua universal ou um "rótulo" padronizado aplicável a todos os surdos e sublinha, logo em seguida, que a língua de sinais possui uma gramática própria e segue estruturas comuns às línguas humanas, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, além de outras características relevantes como a produtividade, a criatividade, a flexibilidade, o que atesta que não se trata de um sistema de comunicação qualquer.

Sabe-se que todos os seres vivos podem ter um sistema de comunicação. As pesquisas mostram a forma como as abelhas se comunicam, o sofisticado sistema de comunicação dos golfinhos e de tantos outros mamíferos; contudo, só os homens possuem língua (Akmajian *et al.*, 1995 *apud* Gesser, 2009, p. 27).

E essa língua, como discorrido por Gesser (2009), diante de um novo fenômeno ou tecnologia, recorre a empréstimos linguísticos, os quais, quando oriundos da língua oral, são apreendidos através da sua grafia, e representados gestualmente por meio do uso da datilologia. Vale reforçar que a datilologia (alfabeto manual) é somente utilizada para soletrar nomes próprios de pessoas, lugares, siglas ou algum vocábulo não efetivo na língua de sinais que ainda não possui o sinal, quebrando a crença de que a Libras se limita ao alfabeto manual.

Além disso, a autora ressalta que, no uso da datilologia – para haver uma compreensão tanto na sua forma receptiva (do ponto de vista de quem lê) quanto na forma produtiva (do ponto de vista de quem realiza) –, se supõe que o surdo seja letrado na língua falada, ora representada.

Dessa forma, é preciso haver o entendimento de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, não é um português sinalizado. É o que reconhece a Lei nº 10.436/2002, quando a estabeleceu oficialmente como meio de comunicação da comunidade surda no Brasil. Entretanto, foi apenas por meio do Decreto nº 5.626/2005



que essa lei recebeu regulamentação adequada. Com o reconhecimento legal dos direitos das pessoas surdas, sua língua natural passou a integrar os espaços educacionais e outros contextos de desenvolvimento pessoal para indivíduos surdos.

Conforme o Artigo 4º desse Decreto, os sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal foram obrigados a incluir o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras nos cursos formativos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério nos níveis médio e superior. Entretanto, destaca-se que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, o que implica diretamente no processo de escolarização e letramento do aluno surdo em português. Dessa forma, o surdo precisa aprender o português escrito, embora seu aprendizado seja mediado pela língua de sinais, o que certamente demanda a inclusão do tradutor-intérprete no processo de ensino, a fim de mediar a relação aluno surdo, professor e conteúdo (Lacerda, 2009).

Assim, com amparo da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, a qual altera a Lei nº 12.319 de setembro de 2010, a fim de regulamentar a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o professor responsável por planejar o ensino, passa a contar com o auxílio do intérprete, o qual não assume o compromisso pela aprendizagem do aluno, mas, por sua ação assessora, esse processo com informações e observações sobre as especificidades do aluno surdo e os modos de abordar os diversos temas, torna-se então a mediação entre o professor regente, o aluno surdo e os conteúdos escolares mais coerentes (Lacerda, 2009, p. 35 *apud* Ribeiro, 2013, p. 46). A presença do intérprete, então, passa a ser fundamental para a aprendizagem do surdo.

Com esse profissional dentro dos espaços escolares, os professores e toda a gestão têm a possibilidade de buscar subsídios para concretizar seus objetivos educacionais. Contudo, Lacerda (2009, p. 35 *apud* Ribeiro, 2013, p. 46) afirma que “A presença de um TILS não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional, em um sentido mais geral, seja adequado [...]”. Não obstante, a autora ainda considera que, “o processo de ensino exerce-se nos procedimentos metodológicos e nas adaptações adequadas, algo que condiz apenas ao professor determinar”.

Como observado por Sá (2002, p. 196 *apud* Santos, 2009, p. 21), “O Surdo é capaz de seguir o processo de desenvolvimento educacional como os ouvintes”, desde que seu processo social considere suas particularidades e modelos linguístico-

cognitivos que auxiliam na construção de sua identidade individual e coletiva. Significa um trabalho em parceria, cujas atribuições o professor, o intérprete e a gestão escolar devem desenvolver conjuntamente para que o aluno surdo consiga evoluir. No entanto, vale observar que o intérprete, mesmo com sua formação e atribuições educacionais, não assegura ao aluno surdo uma educação totalmente inclusiva. Ele é apenas um dos elementos constituintes da inclusão, o que, por si só, não garante a total acessibilidade.

A presença do tradutor-intérprete nesse processo, como recomenda o Decreto nº 5.626/2005, apenas ajuda a elucidar para a sociedade em geral e comunidade escolar que a Libras é outra língua, distinta da língua portuguesa. Por isso, nesse caso, sublinha-se que, ao ensinar a língua materna dos ouvintes ao aluno surdo, deve-se ter cuidado para evitar a prática do que se insere na perspectiva do bimodalismo, filosofia educacional, em que a língua de sinais é utilizada como um instrumento para alcançar o “fim”, ou seja, trata-se de um recurso para ensinar ao aluno surdo a expressar-se em uma língua oral, o Português. Nesse contexto, as línguas oral e de sinais são utilizadas simultaneamente, porém sabe-se, como argumenta Ferreira Brito (1993, *apud* Gesser, 2009, p. 33), que é inviável preservar as estruturas de ambas as línguas ao empregar a língua de sinais como uma forma de articular a língua oral.

Nessa perspectiva, a Lei nº 14.191/2021, que altera o artigo 60-A da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, reitera a Lei de Libras e o Decreto, ao confirmar a orientação de que a língua de sinais – meio de comunicação da comunidade surda – deve ser utilizada como língua instrumental no processo de ensino, e a língua portuguesa aprendida como segunda língua, conforme a modalidade de ensino bilíngue para surdos.

## 2.2 BILINGUISMO

O contexto bilíngue no processo de ensino e aprendizado do aluno surdo brasileiro, configura-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (modalidade escrita) no contexto educacional, o que depende, exclusivamente, das decisões político-pedagógicas para proporcionar formas diferentes de educação bilíngue. Assim, ao optar a por essa modalidade de educação, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas

independentes, mas pedagogicamente relacionadas, passarão a coexistir no espaço escolar (Quadros; Schmiedt 2006, p. 18).

Do ponto de vista pedagógico, a escola terá que pensar em como essas línguas estarão acessíveis aos alunos, uma vez que a oferta da modalidade bilíngue de ensino pressupõe “que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da língua escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos” (Ribeiro 2013, p. 86).

Nesse contexto, a segunda língua (L2) será aprendida na modalidade escrita. Dessa forma, a aquisição da primeira língua deve acontecer o quanto antes, os surdos adultos serão modelo linguístico, pois trazem consigo histórias produzidas por eles ressaltando a sua identidade, o que resulta em uma contribuição para o desenvolvimento global e de forma natural da criança surda, conforme Fernandes (2015, p. 31),

Crianças que vão para a escola com uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência. Assim crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes dessa língua muito cedo. Esses sinalizantes são pessoas que normalmente, não fazem parte do círculo de pessoas que a criança usualmente teria contato.

A educação bilíngue para o aluno surdo traz consigo a liberdade de fazer emergir sua cultura e sua identidade, no âmbito escolar, “pois ensinar uma língua não se resume apenas em cada aula encher um quadro com listas de palavras conforme a categoria ser estudada para que todos repitam e repitam”(Ribeiro, 2013, p. 83) Contudo no trabalho de Fernandes 2015, um dos temas é: “O ‘bi’ em bilinguismo: o ensino tardio nas escolas brasileiras”, traz um afirma que as propostas bilíngues nas escolas se estrutura para garantir o ensino de português como a língua de acesso ao conhecimento. Segundo Fernandes (2015, p. 32), “a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares, inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas da educação de surdos em nome da “inclusão”. Nesse sentido, o aluno deve aprender e dominar as formas de expressões relacionadas ao seu contexto de uso social bem como conseguir interpretá-las. Ribeiro (2013) afirma que a meta é fazer com que os estudantes não se tornem meros receptores de conhecimento, mas que, acima de tudo, se transformem em geradores de

conhecimento.

Em uma perspectiva semiótica, podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (Fernandes, 2015).

Ribeiro (2013, p. 85) ressalta que “conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz”. Para isso, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender.

Com isto, a educação Bilíngue para alunos surdos se fundamenta em uma proposta que prioriza o uso da língua de sinais (Libras) como língua de instrução e a língua portuguesa (modalidade escrita) como segunda língua.

## 2.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Segundo Pereira (2014), por quase um século, os surdos se viram obrigados a se comunicar apenas por meio da língua portuguesa oral, da audição (quando usavam aparelhos) e da leitura labial, pois acreditava-se na época que o uso da língua de sinais traria dificuldades ao aprendizado da fala.

Nessa época, de acordo com a autora, para que o aluno surdo aprendesse português, o professor apresentava algumas palavras e, a partir delas, construía frases simples e, depois, partia para estruturas mais complexas. Tudo isso, por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição dos elementos na frase, a fim de que o aluno memorizasse e aplicasse o conteúdo trabalhado. Havia o uso de texto, mas curtos e com estrutura e vocabulário adaptado pelo professor.

Dessa forma, Pereira (2014, p. 146) sublinha:

A ênfase nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto. A preocupação com o sentido das palavras individualizadas podia ser observada também por parte dos professores, os quais, antes mesmo de verificarem o que entenderam, pediam aos alunos que sublinhassem as

palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário, após o que, muitas vezes, solicitavam que os alunos escrevessem frases com as palavras pesquisadas.

Tal prática afetou muito a compreensão do surdo, tanto por causa da dificuldade de distinguir os movimentos faciais como também pelo fato de conhecer pouco a estrutura da língua portuguesa. Assim, a autora ainda explica que, com a insatisfação dos resultados alcançados, e também ao perceber que o desempenho escolar de crianças surdas filhas de surdos era bem superior, a língua de sinais passou a ser usada como meio para o aprendizado da língua oral. Mesmo assim ainda era difícil para surdo ter um desenvolvimento realmente pleno no português.

O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) define como objetivo da disciplina de Língua portuguesa na educação básica “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável no trabalho e em estudos superiores”. Já o Art. 26, no parágrafo 1º, fala da obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa, além de definir estudo enquanto forma de tratar o idioma como objetivo de conhecimento em expressão escrita, já que o aluno necessita desse domínio, em diferentes graus, para interagir em sociedade.

No parecer nº 15/98, do Conselho Nacional de Educação (Brasil 1998b), que dá nova organização curricular para o ensino médio brasileiro, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o estudo da língua portuguesa na modalidade escrita, como o de outros componentes curriculares, permite ao aluno o seu desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Com isso, o professor durante o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve admitir uma visão sobre o que é a linguagem escrita, evidenciando ao aluno que ela se caracteriza como uma construção histórica de um sistema linguístico e comunicativo, que parte de onde se encontra o indivíduo socialmente.

À vista disso, o professor necessita considerar mecanismos que potencializem as habilidades comunicativas de seus alunos. Nesse sentido, o professor deve ter em mente, ao ensinar a língua portuguesa para o aluno surdo, que o seu principal objetivo não deve se restringir aos modelos fechados das normas gramaticais. Ele deve refletir sobre o que o aluno deve aprender, propor atividades de refacção de textos, baseados na diversidade da própria língua, relacioná-los a seus diferentes contextos e objetivos de comunicação, de modo a incluir interesses, propósitos e habilidades comunicativas

de cada interlocutor, pois, dentro da comunidade surda, “a produção de histórias espontâneas, como também os contos e piadas que passam de geração a geração, são facilitadores para um ensino onde dará subsídios aos alunos surdos para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa”, como orientam Quadros e Schmiedt (2006, p. 25 ).

Vale dizer que essas produções são exemplos de literatura em sinais que necessitam fazer parte do processo de letramento dos alunos surdos, a fim de torná-los leitores na língua de sinais, para se tornarem, mais adiante, leitores na língua portuguesa.

Sabe-se, então, que a educação de surdos acarreta atentar não só para as peculiaridades linguísticas, mas também para as características culturais historicamente construídas.

Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material, etc.) ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido (Silva, 2006, p. 17 *apud* Ribeiro 2013).

Sendo assim organizar o ensino partindo da compreensão dos múltiplos elementos da comunicação humana é uma forma de garantir a eficiência e a eficácia ao seu processo de ensino e aprendizagem, dado que é por entre a linguagem que estamos constantemente apoiando crenças, representações e significados afirmados e naturalizados na sociedade, em espaços escolares e familiares.

Nesse contexto, Pereira (2014, p. 148) explica que “o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa”.

Logo, a língua não sendo mais vista como um código, ou seja, como um sistema do qual o aluno se apropria para usar, passa a ser concebida como discurso, que se manifesta linguisticamente através do texto, o qual se apresenta com o lugar de interação. Assim, com essa mudança na concepção de língua, como atividade discursiva, se entende que o professor precisa expor o aluno ao português escrito, para que ele próprio crie suas hipóteses o seu funcionamento, com o auxílio do professor ou por si mesmo, como assinala Pereira (2014).

E a autora continua:

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (Pereira, 2014, p. 149).

Portanto, é útil lembrar que o aluno surdo não deve ter acesso à modalidade oral da língua. Por imposição eles podem adquirir o português por meio da visão, da escrita, de atividades de leitura. Desse modo, ele precisa ser exposto a textos autênticos, a gêneros textuais diversos, para que, entrando em contato com o sistema linguístico, possa ampliar seu conhecimento a respeito da língua e das atividades de leitura e de escrita.

## 2.4 INTERLÍNGUA

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), desde que se começou a estudar as várias línguas de sinais, alguns pesquisadores voltaram suas pesquisas para o processo de aquisição da modalidade escrita de línguas orais, por alunos surdos. Foram esses pesquisadores (Ferreira-Brito, 1993; Anderson, 1994; Berent, 1996; Quadros; 1997), citados pelas autoras, que perceberam a necessidade de ensinar a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita da língua oral como segunda língua.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 33) expõem que os estudos mostram como “os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua”, pois, “na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua”. Dessa forma, de acordo com as pesquisadoras, alguns aspectos, no aprendizado da modalidade escrita da língua oral, se apresentam como fundamentais, como mostra o quadro abaixo:

Figura 1 – Relações de pontos a considerar no aprendizado de L2

**ASPECTOS FUNDAMENTAIS NO APRENDIZADO DA ESCRITA DA L2:**

- a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português, de acordo com Fernandes (1990).

Fonte: Quadros e Schmiedt, (2006, p. 9)

No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que os estudos demonstraram que os estudantes surdos na aquisição do L2 mostram-se “particularmente dependentes” de habilidades “relacionadas ao letramento na primeira língua” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 33). Contudo, deve-se lembrar que, especialmente, no Brasil, não existe letramento em língua de sinais (L1), apesar de haver uma escrita de sinais, *SignWriting*, ainda não tão difundida quanto deveria.

Assim, se os surdos fossem letrados, antes em libras, por exemplo, isso facilitaria seu aprendizado em língua portuguesa. Porém, como não há esse letramento, “a escrita do português precisa ser significada a partir da língua de sinais” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 33).

Essa dependência da L1 para aprender a L2 demonstra que há possibilidade de transferência da língua de sinais para o português, quando se parte da ideia de que as crianças surdas, ao perceberem certa relação entre as palavras do português e os sinais da Libras, tendem a transferir estruturas que não são equivalentes. Assim, durante o processo de aquisição da segunda língua, o aluno manifestará construções que não que são nem a Libras (L1) nem o português, a língua que está aprendendo (L2).

Na verdade, suas produções passam a apresentar estágios, chamados de interlíngua, que apresentam características próprias da língua de sinais, mas que se orientam em direção à língua alvo, o português. No entanto, segundo Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006, p. 34), “a interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma, outra língua que



já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua”.

Ainda, conforme a autora, as crianças surdas apresentam três estágios de interlíngua. No primeiro, predominam as estratégias de transferência da língua de sinais para a escrita da língua oral; já, no segundo estágio, aparece uma mistura das duas línguas, caracterizada pelo uso desordenado de elementos de elementos das duas estruturas linguísticas; e, por fim, no terceiro estágio, é a estrutura da segunda língua que passa a predominar, inclusive, com o emprego mais frequente e ordenado de elementos como artigos, preposições e conjunções.

Os Quadros 1 e 2, a seguir, mostram as características de cada estágio, segundo Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006).

Quadro 1 – Estágio de interlíngua I

ESTÁGIO I	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Predomínio de construções frasais sintéticas;</li> <li>b) Estrutura gramatical frasal muito semelhante à Libras (L1), com poucas características do português (L2);</li> <li>c) Aparecimento de estruturas frasais SVO, porém com predomínio de construções tipo tópico-comentário;</li> <li>d) Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);</li> <li>e) Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> <li>f) Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;</li> <li>g) Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;</li> <li>h) Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;</li> <li>i) Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;</li> <li>j) Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;</li> <li>k) Falta de marcas morfológicas;</li> <li>l) Uso de artigos, às vezes, sem adequação;</li> <li>m) Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;</li> <li>n) Pouco uso de conjunção e sem consistência;</li> <li>o) Semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.</li> </ul>
-----------	---

Fonte: Quadros e Schmiedt, (2006, p. 34)

Como se pode observar no Quadro acima, no Estágio I, os termos referentes à estrutura da língua de sinais são: “predomínio”, “preferencialmente”, “proporcionalmente maior”, indicando a força que a primeira língua – a sinalizada – exerce sobre a segunda língua, a qual é alvo de aprendizado. Já aquelas que dizem respeito à língua portuguesa são: “pouco(a)”, “falta”, “inadequação”, “emprego raro”, o que traduz a debilidade da organização frasal do português. Nessa fase, o aluno tenta se expressar em português, mas parece apenas utilizar seu vocabulário, apoiando no modo como organiza os sinais na Libras.

Já no Estágio II, conforme o Quadro abaixo, nota-se o uso de expressões que mostram a alternância (ora, ora), o uso concomitante (também) ou a “justaposição

intensa de elementos da L1 e da L2”. Quando se refere ao uso dos itens da língua portuguesa, tem-se: “emprego de palavras de conteúdo”, “às vezes... com correção”, “algumas vezes concordando”, “de modo inadequado”, “quase sempre inadequado”, “sintaxe indefinida”. Em outras palavras, nesse estágio, o aluno começa a se apropriar dos elementos do português, mas de forma ainda inadequada.

Quadro 2 – Estágio de interlíngua II

<b>ESTÁGIO II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;</li> <li>b) Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;</li> <li>c) Frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;</li> <li>d) Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;</li> <li>e) Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);</li> <li>f) Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;</li> <li>g) Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;</li> <li>h) Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;</li> <li>i) Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;</li> <li>j) Uso de conjunções, quase sempre inadequado;</li> <li>k) Inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;</li> <li>l) Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente;</li> <li>m) Sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.</li> </ul>
-------------------	---

Fonte: Quadros e Schmiedt, (2006, p. 35)

Já no estágio III, o uso dos enunciados “predomínio/ predominantemente”, “aparecimento/emprego maior”, “com adequação/ mais acertos/ consistência” são para mostrar como o aluno está evoluindo na aprendizagem do português, e diminuído o uso de estruturas da sua primeira língua, como se pode ver no Quadro abaixo.

Quadro 3 – Estágio de interlíngua III

<b>ESTÁGIO III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estruturas frasais na ordem direta do português;</li> <li>b) Predomínio de estruturas frasais SVO;</li> <li>c) Aparecimento maior de estruturas complexas;</li> <li>d) Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> <li>e) Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;</li> <li>f) Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;</li> <li>g) Uso de preposições com mais acertos;</li> <li>h) Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);</li> <li>i) Flexão dos nomes, com consistência;</li> <li>j) Flexão verbal, com maior adequação;</li> <li>k) Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;</li> <li>l) Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;</li> <li>m) Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.</li> </ul>
--------------------	--

Fonte: Quadros e Schmiedt, (2006, p. 36)

Como dito, interlíngua não significa caos ou desorganização. Durante a sua manifestação, o que há são hipóteses e regras que começam a delinear a língua que está sendo aprendida, de forma que os aprendizes passam produzir uma mesclagem da estrutura de L1 e L2. No caso específico dos surdos, observa-se que eles deixam transparecer, através das construções escritas, uma limitação similar àqueles que aprendem o português como segunda língua, uma vez que precisam de um tempo a mais e metodologia específica para adquirir aspectos fundamentais da estrutura gramatical da língua portuguesa, a saber: léxico; processo de formação de palavras; uso das conjugações, tempos e modos verbais; preposições e conectivos em geral; domínio e uso de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Com isso, observa-se, no estágio I, os textos das crianças surdas exibem frases curtas, sem os elementos gramaticais do português, havendo uso de estrutura tipo tópico-comentário, uso inadequado da flexão. No estágio II, começam a aparecer artigos, preposições e expressões gramaticais, mesmo de forma inadequada, o que demonstra uma consciência, por parte das crianças, de que tais elementos existem. Nessa fase, a criança tenta usar elementos gramaticais do português, pois, provavelmente, ela já pode testar suas hipóteses. E já, no estágio III, observa-se maior frequência do uso dos elementos gramaticais da língua portuguesa. Segundo a autora, o texto apresenta características de uma narrativa, incluindo o discurso direto. Ela também observou que alguns erros em relação ao uso das preposições estavam relacionados não com sua função gramatical, porém com aspectos sonoros. (Brochado 2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006)

Com isso, pode-se dizer que as diferenças, nas modalidades das línguas no desenvolvimento educacional, se baseiam no processo de descoberta da própria língua e por relações expressas por meio dela, tornando-se então uma interação de qualidade e quantidade, o que resulta em um crescimento educacional rico e complexo.

Enfim, mais uma vez, destaca-se que a forma escrita da língua de sinais torna-se emergente para o processo de letramento, pois é composto de um sistema que expressa as configurações de mãos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associadas aos sinais, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através de sistemas de escrita alfabéticos, uma vez que a escrita de sinais “tende a sistematizar a língua de sinais, assim como qualquer outro sistema de escrita, o que faz parte do processo” (Quadros; Schmidt, 2006, p.

29).

As diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua se dá a partir da compreensão de que “ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português”, (Quadros; Schmidt, p. 30). As autoras ainda complementam que “as oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa” (Quadros; Schmidt, 2006, p. 30).

Pois, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além é claro de conseguirem explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências, tornando-se assim um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua.

As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura se dá partindo do processo onde o aluno surdo, por meio de sua própria língua passa a ter uma representação social e cultural, visando – é claro – que o aluno, no seu processo de aquisição da leitura e escrita, possa fazer a utilização de sua língua materna fornecendo assim elementos importantes ao seu processo educacional.

Assim sendo, vale enfatizar que “ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem” (Quadros; Schimiedt, 2006, p. 31), tais como as competências gramatical e comunicativa, elementos essenciais no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interação comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita (Quadros; Schimiedt, 2006, p. 31)

Um sistema de escrita alfabética, diferente do sistema de escrita das línguas de sinais, envolve uma relação entre letras e fonemas. Porém sua definição de funcionamento do sistema alfabético não se esgota nessa relação, principalmente porque não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas. Já a escrita da língua de sinais se torna uma representação do sistema primário de comunicação da Língua Brasileira de Sinais, que é constituído por gramática, semântica, pragmática,

sintaxe e outros que a fazem um instrumento linguístico pleno para os surdos.

A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português, é uma representação fiel ao alfabeto do português escrito, pois retrata a nacionalidade do país onde o indivíduo vive.

Nessa perspectiva, vale lembrar que o português, sendo a segunda língua, apresenta características que se adquiriu a partir das variações individuais, tanto em nível do êxito como no processo, podendo haver também influencia de fatores afetivos, apresentando então diferentes estágios de Interlíngua durante o processo de aquisição. Desse modo, Santos (2009) afirma que, em relação às práticas discursivas, a questão do surdo não é somente a falta de acesso às informações auditivas, mas o fato de a língua de sinais (não) participar ativamente da construção discursiva. Por isso, a língua de sinais não pode ser preterida quando se avaliar e trabalhar com as produções escritas dos surdos.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar quais os traços de interlíngua estão presentes na escrita de português dos surdos, a partir de textos acadêmicos, produções de estudantes surdos matriculados no curso Letras Libras, da Universidade Federal do Acre (UFAC).

O corpus compõe-se de textos produzidos por quatro estudantes surdos do 1º, 2º, 3º e 4º período do curso Letras Libras. Como forma de organização, as produções passaram a ser chamados de texto 1 (T1), texto (T2), texto 3 (T3) e texto 4 (T4), conforme o tempo do autor da produção textual no curso

As produções foram solicitadas a partir de um formulário no *Google Forms*, onde foi pedido que a pessoa construísse um texto em português sobre a sua vida/família, a partir das seguintes indagações: Onde você nasceu? Qual foi a primeira casa em que você morou e que você se lembra? Quantas pessoas moram com você? Você tem irmãos? Se sim quantos? Você é o único surdo(a) da sua família? A partir de qual idade você teve o seu primeiro contato com a libras? Qual tipo de comunicação você usa em casa? Qual a reação que sua família teve ao receber o seu diagnóstico de surdez? O que você e sua família gostam de fazer juntos?

De posse dos textos, foi feita uma análise a fim de identificar os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos, classificado por Quadros e Schmiedt (2006) em três estágios:

1) Estágio 1 – no qual é observado o emprego predominante de estratégias de transferência da Língua de Sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2);

2) Estágio 2 – onde se constata, na escrita de alguns alunos surdos, uma intensa mescla das duas línguas, na qual se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, com o intuito de apropriar-se da língua alvo;

3) Estágio 3 – etapa em que os alunos demonstram, na sua escrita, o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os seus níveis, principalmente o sintático.

Ciente desses diferentes estágios, pontuei os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos e, na medida do possível, expliquei o modo como a interlíngua se manifesta na sua escrita.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois segundo Oliveira (2019) tem a

finalidade de esclarecer como ocorrem os traços de interlíngua presentes na escrita do Português dos surdos. Para Oliveira (2019), esse tipo de pesquisa pode gerar “insights criativos e produtivos sobre um tópico”.

Além disso, esse é um trabalho com foco descritivo (Gonsalves, 2003 *apud* Oliveira, 2019), uma vez que se preocupa em demonstrar as suas características e identificar os fatores que contribuem para sobressair o desenvolvimento linguístico.

A pesquisa descritiva tem como alvo descrever o fenômeno estudado e “não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características” (GONSALVES, 2003, p. 65). Nas palavras de Cervo e Bervian (2002, p. 66), “[a] pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

Quanto à abordagem, trata-se de um estudo qualitativo, pois esse tipo de pesquisa inclui análise de “experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música)”, com o objetivo de compreender fenômenos sociais partindo das interações do sujeito, não visando quantidade, mas sim interpretar o objeto de estudo.

Como afirma Oliveira (2019), a pesquisa qualitativa parte de uma revisão que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais e baseando-se no pressuposto de que o conteúdo em estudo passa por uma investigação que visa decodificar os componentes de um sistema complexo, tornando-se também uma pesquisa documental, pois não exige um contato direto com o sujeito da pesquisa (Piana, 2009).

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa analisou 4 textos, os quais foram descritos quanto aos traços de interlíngua encontrados. Cada produção tem um tamanho próprio, conforme as necessidades e possibilidades comunicativas e de escritas em segunda língua de que o escreveu. Dessa forma, será descrita a seguir cada uma das produções e, depois, a analisadas, conforme os estágios caracterizados por Quadros e Schmiedt (2006).

### 4.1 DESCRIÇÃO DOS TEXTOS

O texto 1 contém dois parágrafos. O primeiro tem pouco mais de três linhas e o segundo, seis. Nele, o estudante se apresenta e depois conta um pouco de como foi seu nascimento, ida ao fonoaudiólogo, vida escolar e aprendizagem de libras, conforme Figura 2.

Figura 2 – Texto 1

Meu nome é xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, sou surda ufac curso letra libras período 2, nasceu em Rio Branco eu mora mesmo casa família 4 tem um meu irmão casado mora junta, eu aprender pouco português também pouco libras

Minha mãe está grávida febre rubéola quando nasci bebê é surda, mãe está triste magoa mas mãe levar filha 5 anos fonodiologo porque eu não entender falar também oralizar difícil sofre futura encontra escola ceada meu 9 anos professora ensinar libras eu aprender conseguiu entender libras melhor graça a deus minha mãe curso libras também eu ensinar libras meu irmão eu acredita minha famílias amar feliz. | I

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto 2 é composto de um único parágrafo, com cinco linhas e meia. Nele, o estudante também se apresenta, fala de seu primeiro contato com a libras, da gravidez da mãe e também da vida familiar.

Figura 3 – Texto 2

xxxxxxxxxxxxx, curso letras libras 4 período sou morar Rio Branco, mesmo lugar Apolonio Sales famílias juntos então agora morei minha mãe e eu só, tenho três irmãos(as) sou único surdo todos famílias ouvintes foi primeiro contato é surdos dois professores outras dois ouvintes intérprete dentro escola, eu mais usar falar com família fora usar libras mas minha mãe e avó sabe libras pouco, minha mãe tava grávida tive doente rubéola pegou perdeu ouvinte é profundo surdo então amei juntos família viajar outras estados ou aqui cidade e churrasco domingo.

Fonte: Dados da pesquisa.



Também o texto 3 tem apenas um parágrafo e é formado por quatro linhas e meia. Seu autor se apresenta, conta de sua experiência com a libras o português e fala um pouco sobre o que gosta de fazer.

Figura 4 – Texto 3

Meu nome é xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx estou no 6º período e faço Letras Libras, nasci em Rio Branco eu moro a mesma casa desde eu nasci, moro com duas pessoas, tenho 1 irmão mais velho, sou única surda da família, eu tinha 9 anos que aprendi em libras, eu me comunico em português oralidade com minha família, minha família ficaram triste porque eu nasci surda, eu que gosto fazer tudo sozinha, tipo passear, conversar juntos com as pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto 4, segundo o autor, trata-se de um resumo simples. Trata-se de um único parágrafo de quase nove linhas, onde ele se apresenta, conta sobre a família e de como adquiriu a surdez.

Figura 5 – Texto 4

Meu nome xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, o 8º período do curso de Letras Libras, nasci em Rio Branco de Acre, meu primeiro no bairro é mocinha magalhães já tempo anos depois mudei a minha casa no bairro bosque, tenho sim os 4 irmãos as duas mulheres e os dois homens, sou único é surdo, tinha 12 anos era contato da Feranda surda, mas contato entre gesto e Libras por isso primeiro gesto depois aprendi em Libras para comunidade surda, minha família de comunicação entre falar e Libras. tinha 5 anos era doença é catapora, perdi audição causa surdo, meu pai sentido é normal e ainda não perguntei da minha mãe. eu gosto as famílias compartilhar entre falar e Libras, tentei barreira mais dificuldade, as vezes preciso melhorar a minha família, as coisas eu aprendi desenvolvimento to sentido feliz é identidade surdo. esse simples é meu resumo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora os textos difiram na quantidade de parágrafos e linhas, é precisa salientar que eles são uniformes em relação ao conteúdo, uma vez que foram apresentadas a todos as mesmas perguntas previamente.

## 4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TRAÇOS DE INTERLÍNGUA

A interlíngua apresenta traços que, em seu conjunto, podem caracterizar estágios em que este ou aquele estudante está inserido. Assim, nos textos produzidos foram identificados aspectos, a fim de situá-los em algum dos estágios.

Para melhor descrição e apresentação dos dados, transformou-se o quadro que apresenta os estágios de interlíngua, em uma tabela onde fosse possível assinalar as características presentes em cada texto, conforme será apresentado a seguir.

Quadro 4 – Traços de interlíngua do estágio I a considerar na análise

TRAÇOS DE INTERLÍNGUA- ESTÁGIO I	T1	T2	T3	T4
a) Predomínio de construções frasais sintéticas;	x	x	-	-
b) Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;	x	x	-	-
c) Estrutura gramatical frasal <b>muito semelhante à Libras</b> (L1), com poucas características do português (L2);	x	x	-	-
d) Aparecimento de estruturas frasais SVO, porém com <b>predomínio</b> de construções tipo tópico-comentário;	x	x	-	-
e) Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);	x	x	x	X
f) Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);	x	x	-	-
g) Uso de verbos, <b>preferencialmente</b> , no infinitivo;	x	x	-	-
h) Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;	x	x	-	-
i) Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, <b>proporcionalmente maior</b> , no estágio inicial da apropriação da L2;	x	x	-	-
j) Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;	x	x	-	-
k) Falta de marcas morfológicas;	x	x	-	-
l) Uso de artigos, <b>às vezes</b> , sem adequação;	x	x	-	-
m) Pouco emprego de preposição e/ou uso de forma inadequada;	x	x	-	-
n) Pouco uso de conjunção e sem consistência;	x	x	-	-
o) Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.	x	x	x	X

Fonte: Adaptação de Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006).

Como foi possível observar, os traços de interlíngua do Estágio I estão bem presentes nos textos 1 e 2. Conforme o que foi assinalado, observa-se que há predomínio e preferências em relação às estruturas da Libras. No caso da língua portuguesa, destaca-se o fato de que há pouco, raro ou falta elementos e mecanismos próprios da língua oral escrita.

Quadro 5 - Enunciados de T1 e T2, com traços de interlíngua do Estágio I

ENUNCIADOS	DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA
T1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltam conectivos para que a frase possa refletir a estrutura da língua portuguesa;</li> <li>- Apesar da oração <b>“sou surda”</b>, a frase é bem resumida, com predomínio de palavras de conteúdo, no caso substantivos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os verbos estão flexionados, mas as desinências de número tempo (<b>está</b>) e número-pessoa (<b>nascei</b>) foram utilizadas de forma inadequada;</li> <li>- Faltam preposição e conjunção para unir enunciados;</li> <li>- As orações estão justapostas.</li> </ul>
T2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As palavras aparecem justapostas;</li> <li>- Predomínio de palavras de conteúdo (verbo e substantivo);</li> <li>- Falta conectores para ligar ideias;</li> <li>- Alguns verbos conjugados, mas com uso inadequado.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso correto do conector “então” no início da frase;</li> <li>- Verbo “amar” conjugado na primeira pessoa;</li> <li>- Verbo “viajar” no infinitivo;</li> <li>- Predomínio de substantivos.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Já em relação aos traços de interlíngua do Estágio II, o T4 foi o que teve mais características assinaladas. Embora essa seja a fase em que as línguas estão mais misturadas, observa-se que, em relação aos verbos, esses aparecem conjugados no T4 e sua compreensão já é possível, o que pode indicar que o autor do texto está evoluindo em direção ao Estágio III.

Quadro 6 – Traços de interlíngua do estágio II a considerar na análise

TRAÇOS DE INTERLÍNGUA- ESTÁGIO II	T1	T2	T3	T4
a) Justaposição intensa de <b>elementos da L1 e da L2</b> ;	-	-	-	X
b) Estrutura da frase <b>ora</b> com características da língua de sinais brasileira, <b>ora</b> com características gramaticais da frase do português;	-	-	-	X
c) Frases e palavras justapostas <b>confusas, não resultam em efeito de sentido</b> comunicativo;	x	x	-	X
d) Emprego de verbos no <b>infinitivo</b> e também <b>flexionados</b> ;	x	x	-	-
e) Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);	x	x	x	X
f) <b>Às vezes</b> , emprego de verbos de ligação com correção;	x	x	-	X
g) Emprego de elementos funcionais, <b>predominantemente</b> , de modo <b>inadequado</b> ;	x	x	-	X
h) Emprego de artigos, <b>algumas vezes concordando</b> com os nomes que acompanham;	x	x	-	X
i) Uso de algumas preposições, <b>nem sempre adequado</b> ;	x	x	-	X
j) Uso de conjunções, <b>quase sempre inadequado</b> ;	-	-	-	X
k) Inserção de muitos elementos do português, numa <b>sintaxe indefinida</b> ;	x	x	-	X
l) Muitas vezes, <b>não se consegue apreender o sentido do texto</b> , parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.	x	x	-	-

Fonte: Adaptação de Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006).

O mesmo pode ser dito do T1 e T2, pois, embora no Estágio I todas as características tivessem sido contempladas, no Estágio II já aparecem, não com tanta incidência, enunciados mesclados nas duas línguas. Isso significa que os autores desses textos estão saindo da fase em que a estrutura da língua de sinais, durante o processo de aquisição da segunda língua, é bastante forte. Em outras palavras, pode-se dizer que os estudantes já começam a perceber estruturas que são próprias do português.

Quadro 7 – Enunciados de T1, T2 e T4 com traços de interlíngua do Estágio II

ENUNCIADOS		DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA
T1	“eu <b>aprender conseguiu entender</b> libras melhor”	- Emprego de verbos no <b>infinitivo</b> e também <b>flexionados</b> ;
T2	“eu mais <b>usar falar</b> com família fora <b>usar</b> libras mas minha mãe e avó <b>sabe</b> libras pouco”	
T4	“eu <b>gosto</b> as famílias <b>compartilhar</b> entre <b>falar</b> e libras, <b>tentei</b> barreira mais dificuldade, as vezes <b>preciso melhorar</b> a minha família”	
T1	“mãe <b>esta</b> triste mogoa mas mãe levar filha 5 anos fonodiologo”	- <b>Às vezes</b> , emprego de verbos de ligação com correção;
T2	“tenho três irmãos(as) <b>sou</b> único surdo todos famílias ouvintes”	
T4	“meu primeiro no bairro <b>é</b> mocinha magalhães”	
T1	“sofre futura encontra escola ceada meu 9 anos”	- Inserção de muitos elementos do português, numa <b>sintaxe indefinida</b> ;
T2	“curso letras libras 4 períodos ou morar Rio Branco”	
T4	“mas contato entre gesto e Libras por isso primeiro gesto depois aprendi em Libras para comunidade surda”	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao Estágio III, onde o uso das estruturas da língua portuguesa é mais frequente, situa-se apenas o T3. Vale observar que, nesse terceiro texto, foram marcadas uma ou outra característica dos estágios I e II. Isso demonstra que o português do autor do T4 já não há predomínio da estrutura da Libras em sua escrita, nem um número majoritário de mesclas linguísticas no texto. Conforme o Quadro abaixo, observa-se que todas as suas características indicam um amadurecimento das estruturas da língua oral escrita.

Quadro 8 – Traços de interlíngua do estágio III a considerar na análise

TRAÇOS DE INTERLÍNGUA- ESTÁGIO III	T1	T2	T3	T4
a) Estruturas frasais na ordem direta do português;	x	x	x	x
b) Predomínio de estruturas frasais SVO;	-	-	x	x
c) Aparecimento maior de estruturas complexas;	-	-	x	-
d) Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);	-	-	x	-
e) Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;	-	-	x	-
f) Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;	-	-	-	-
g) Uso de preposições com mais acertos;	-	-	x	-
h) Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa(mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);	-	-	x	-
i) Flexão dos nomes, com consistência;	-	-	x	-
j) Flexão verbal, com maior adequação;	-	-	x	-
k) Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;	-	-	x	-
l) Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;	-	-	x	-
m) Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.	-	-	x	-

Fonte: Adaptação de Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006).

Assim, embora o T3 seja um pequeno parágrafo, a organização dos elementos do português tem uma consistência bem maior, como se pode observar no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Enunciados de T3 com traços de interlíngua do Estágio III

ENUNCIADOS		DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA
T3	“moro com duas pessoas, tenho 1 irmão mais velho, sou única surda da família”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Predomínio de estruturas frasais SVO</li> <li>▪ Flexão dos nomes, com consistência</li> <li>▪ Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção)</li> </ul>
	“minha família ficaram triste porque eu nasci surda, eu que gosto fazer tudo sozinha, tipo passear, conversar juntos com as pessoas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estruturas frasais na ordem direta do português;</li> <li>▪ Flexão verbal, com maior adequação</li> <li>▪ Aparecimento maior de estruturas complexas</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

De fato, como aponta Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006), a primeira língua (L1) tem papel importante no aprendizado da segunda Língua (L2), uma vez que sua estrutura se mantém em primeiro momento e só depois, quando o estudante surdo vai se apropriando da estrutura escrita do português, é que ele começa a deixar de lado sua L1.

Dessa forma, observando os 4 textos, é possível reconhecer os estágios em que cada autor se encontra. Os T1 e T2 são aqueles em que a estrutura da Libras estão mais presentes. No T4, existe uma mescla de ambas as línguas, mas com certo grau de evolução orientado para o predomínio das estruturas da língua portuguesa. Por fim, o T3 que mostra claramente a separação entre a língua objeto de aprendizado e a língua primeira do indivíduo, isto é, a evolução do aluno na língua que está aprendendo.

#### 4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme os resultados obtidos, nota-se que esses estudantes ainda estão em fase de aprendizado da língua portuguesa. Os T1 e T2 foram produzidos por alunos que estão no primeiro e segundo ano do curso Letras Libras. Pode-se dizer que estão chegando à universidade.

Nesse sentido, como a análise mostrou que esses textos contém traços de interlíngua do estágio I, infere-se que, na educação básica, esse foi um conteúdo pouco trabalhado ou que, pelo menos, não foi feito um trabalho como Pereira (2014)

e Schmiedt e Quadros (2009) orientam: ensino com base em textos autênticos, com gêneros textuais diversos, através de atividades de leitura, escrita e refacção de textos, sempre pautados na diversidade da língua, procurando estabelecer relação com os vários contextos e objetivos de comunicação, de forma a permitir que o alunos amplie seu conhecimento sobre a língua.

Pereira (2014) sublinha que o objetivo do ensino de português para surdos precisa focar em habilitar o aluno a elaborar seus próprios textos e não a construir listas de palavras ou de frase. Por isso, esse trabalho, pautado em uma concepção discursiva da língua, precisa ocorrer em língua brasileira de sinais, pois será com ela que o professor vai trazer explicações sobre como se escreve um texto. A autora sublinha ainda que esses esclarecimentos devem aparecer na aula quando o professor fizer o contraste entre a língua portuguesa e a língua de sinais, ou o contrário, apontando as semelhanças e as diferenças entre essas duas línguas, pois, desse modo, o aluno será capaz de tecer suas hipóteses sobre o que pode ou não pode ser combinado nas duas línguas e, conseqüentemente, quais são as construções possíveis em cada uma delas.

No caso dos estudantes que estão no terceiro e quarto ano do curso, a análise dos dados mostrou que no T3, há traços de interlíngua do estágio III e no caso do T4, predominam os traços do estágio II. Neste caso, se questiona até que ponto a universidade tem dado oportunidade para que esses estudantes avancem no aprendizado do português.

Sobre isso, vale a pena trazer os resultados encontrados por Souza (2023) dos surdos no curso Letras Libras da Universidade Federal de Rondônia. Em seu trabalho, a autora trata das dificuldades que os surdos encontram para compreender o sentido das palavras e os textos em português, ou seja, são muitos os desafios que eles encontram em disciplinas que requerem leitura e escrita em português. Segundo a autora, “essas dificuldades mencionadas, podem ser atribuídas à necessidade de dominar as regras gramaticais e a ortografia do português como segunda língua, o que pode se mostrar uma tarefa desafiadora” (p. 15).

Dessa forma, Souza (2023, p. 15) adverte que:

é importante destacar que o professor ao trabalhar textos com alunos surdos e não surdos, não se deve impor a mesma abordagem de desenvolvimento da escrita para ambos os grupos. Conforme Perlin (2003), a escrita dos surdos está sempre na “língua fronteira”, ou seja, não seguem necessariamente os padrões linguísticos do português, como os fazem os

alunos ouvintes. Ressaltando que, a primeira língua do surdo é a Língua de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa como (L2), dessa maneira, a transição para o estudo de uma língua oral como o português pode ser complexa, pois exige uma compreensão completamente diferente de gramática, estrutura e vocabulário.

À vista disso, este trabalho apresenta a necessidade de uma pesquisa mais detalhada, em que se considere a forma como a língua portuguesa vem sendo trabalhada com o surdo no curso Letras Libras da UFAC. É preciso considerar não somente os procedimentos pedagógicos que foram e vem sendo implementados nesses anos de estudo, que eles percorreram, como também sua história e seu perfil sociolinguístico e escolar/acadêmico, pois são questões que devem influenciar no resultado da pesquisa.

Assim, os resultados encontrados por Silva (2022), em seu estudo sociolinguístico sobre os surdos cearenses, revelaram que, de modo geral, os surdos têm um perfil bilíngue, pois possuem traços às vezes semelhantes, às vezes distintos em relação às línguas de sinais e portuguesa. Segundo o autor, tudo depende muito do contexto em que aprenderam essas línguas e também das situações comunicacionais em que vivem e utilizam a língua sinalizada e a oral, em sua modalidade escrita. A pesquisa de Silva também apontou que fatores distintos influenciam na aprendizagem do estudante surdo, a saber: 1) quando cada língua foi adquirida; 2) o modo como a língua portuguesa é ensinada: se como primeira língua junto com ouvintes ou como segunda língua para surdos especificamente; 3) a estrutura da escola também é relevante, principalmente no tocante ao oferecimento de intérpretes de libras em sala de aula; 4) a formação dos professores que ensinam aos surdos, principalmente em relação à libras.

No entanto, em se tratando dos resultados desta pesquisa, é preciso chamar a atenção para o fato de que a análise dos textos revela a evolução da produção escrita desses indivíduos em língua portuguesa. Porém, para se mensurar a capacidade de leitura, apreensão de mensagens a partir de textos escritos é necessário fazer uso de outros instrumentos. É importante mencionar essa questão, porque as habilidades de leitura e escrita requerem treinamentos diferentes.

Outro ponto a ser salientado é que na interlíngua não há desestruturação ou combinação aleatória. Também não pode ser vista como “erros” cometidos pelos estudantes, pois na verdade a interlíngua revela as hipóteses e as regras que o aluno constrói para se desenvolver na língua que, segundo Quadros e Schmiedt (2009), já

não é mais a de sinais, mas a própria língua portuguesa.

Dessa forma, percebe-se que, ao aprender o português, o estudante surdo passa também a refletir e a se apropriar da língua de sinais. Por isso, as autoras chamam a atenção para o fato de este processo ser, ao mesmo tempo, difícil e enriquecedor, pois quando o aluno vai lendo os sinais, ele está armazenando recursos que vão lhe permitir compreender melhor os termos da língua portuguesa. À medida que ele transmite suas ideias, seus pensamentos, suas experiências em língua de sinais, ele está solidificando processos que vão lhe possibilitar adquirir de forma mais consistente as estruturas do português.

Por isso, os professores não devem considerar a interlíngua como “erro”, pois se forem “especialistas em língua de sinais”, vão conseguir ver as inadequações encontradas, nos textos dos surdos, como possibilidades de aprendizado para esses estudantes, vão transformar esses “erros” em estratégias e recursos pedagógicos, em atividades que deem aos alunos possibilidade de refletir sobre sua língua e a língua que estão aprendendo.

Assim, o professor terá consciência de que o aluno surdo, no seu processo de aquisição de leitura e de escrita, está na verdade utilizando sua primeira língua como suporte para poder dar seus primeiros passos em direção à língua portuguesa. E também que durante esse percurso, o próprio aluno irá aos poucos se desfazendo desse suporte, e seguirá fazendo uso do português com mais segurança.

Santos (2009), a dificuldade do surdo para aprender português não é por causa da falta de acesso a informações auditivas, mas pelo fato de muitas vezes, ou na maioria delas, a língua de sinais não está ativamente presente nas construções discursivas ou textuais que são feitas em sala de aula.

Sem dúvida, a formação do professor de português para surdos deve passar pela qualificação em língua de sinais para que este possa não só compreender as produções escritas dos alunos surdos, como também trabalhá-las e avaliá-las de forma apropriada.



## 5 CONCLUSÃO

Com o objetivo de analisar os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos, esta pesquisa identificou os traços de interlíngua presentes em quatro textos escritos em português por estudantes surdos, descreveu o modo como a interlíngua se manifesta na escrita deles, apresentando-os segundo os estágios propostos por Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006) os traços de interlíngua presentes na escrita de português dos surdos.

A análise dos textos revelou em que estágio de interlíngua cada autor da produção escrita se encontra, já que nos T1 e T2 foram encontrados os traços de interlíngua referentes ao estágio I; no T4, traços do estágio II; e no T3, traços do estágio III.

Muitas vezes, professores que trabalham com a estrutura da língua portuguesa com os surdos, pensam que eles não vão conseguir aprender o português, principalmente quando sua escrita está nos estágios I e II – fases em que há predomínio da estrutura da língua de sinais e mistura das duas línguas. Porém os traços de interlíngua demonstram o desenvolvimento dos estudantes para alcançar a língua “alvo”, que é o português escrito. Nesses primeiros estágios, é notado que, durante a aquisição da estrutura, ainda se encontra a dificuldade de passar a compreender estruturalmente o conteúdo do português na modalidade escrita e de sanar as dúvidas que surgem durante esse processo. Isso resulta de um sistema educacional sem preparo, pois mostra que não existe uma base sólida apropriada para a educação desses alunos surdos.

Os traços de interlíngua não devem ser tomados como erro, mas como um processo pelo qual o surdo precisa passar para distinguir as estruturas de sua língua e a língua que está aprendendo. Assim, seria interessante se o professor que ensina português para o surdo usasse os traços de interlíngua encontrados nos textos para traçar estratégias de aprendizagem, mostrando as diferenças entre as duas línguas, elaborando atividades em que o estudante surdo pudesse perceber onde está a dificuldade e construir novos caminhos.

Desse modo, esta pesquisa traz reflexões sobre ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos. Trata-se de um pequeno estudo, com poucos textos analisados, mas que confirma os estágios propostos por Brochado (2003 *apud* Quadros; Schmiedt, 2006), os quais podem orientar os professores, no

sentido de construir estratégias mais eficazes como sugere o livro “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (Quadros; Schmiedt, 2006).

Entretanto, observa-se que a falta de professores com o currículo apropriado para ensinar o aluno surdo, a falta de acessibilidade dentro das escolas como por exemplo, a inclusão de intérpretes, atividades adaptáveis e uma gestão que não promove a acessibilidade dentro do espaço educacional, resulta em um processo de aprendizagem cheio de obstáculos para o aluno e, em virtude disso, acontece de muitas vezes o estudante estacionar em determinados estágios de interlíngua por não ter ajuda no sentido de superá-los.

Com isso, espera-se que esse trabalho colabore com o ensino de português para surdos, no sentido de afirmar que é possível o surdo aprender português escrito e que seus textos precisam de um olhar renovado.

## REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- GESSER, Audrei. **Libras?** que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, (spec-2), p. 143-157, 2014.
- PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P **Idéias para ensinar português para alunos surdos** Disponível em: Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK, 2015.
- SANTOS, Fernanda M. Almeida, D. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. 2009, Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- SILVA, Antônio Eugênio Ramos da. **Perfil sociolinguístico e avaliação linguística: relação entre a libras e a língua portuguesa para os surdos do estado do Ceará**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.
- SOUZA, Simone da Silva. **Acadêmicos Surdos no Curso de Letras Libras: dificuldades vivenciadas na universidade Federal de Rondônia-UNIR**. 2023. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Libras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.
- RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Editora Prismas Ltda, 2013.