



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

ALINE NUNES DE SOUSA

**SURDOS BRASILEIROS ESCRREVENDO EM INGLÊS:
UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS**

**FORTALEZA
2008**

ALINE NUNES DE SOUSA

**SURDOS BRASILEIROS ESCRREVENDO EM INGLÊS:
UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Santiago Araújo

**FORTALEZA
2008**

ALINE NUNES DE SOUSA

SURDOS BRASILEIROS ESCRREVENDO EM INGLÊS:
UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em 29/ 08/ 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Santiago Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Ronice Muller de Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho
Universidade Estadual do Ceará

Em memória da tia Lúcia, da avó Elenira e da avó Araci
– muita saudade...

AGRADECIMENTOS

A Deus, “o Absoluto dos meus dias”, cujo “olhar desconcertante me deixa sem jeito ao dizer que me ama”.

À minha família, pela paciência.

Ao Filipe e sua família, pelo apoio material e emocional.

Ao CAS e ao ICES, pela oportunidade de trabalho, pesquisa e crescimento.

À comunidade surda de Fortaleza (surdos, intérpretes, familiares de surdos, professores, conhecedores da LIBRAS, entidades envolvidas com a causa surda – ASCE, Pastoral dos Surdos, FENEIS, APADA, APILCE, Colégio Filippo Smaldone), pela acolhida e pelo exemplo de coragem e perseverança.

À amiga Débora V. S. Conrado, por me ter aberto as portas da comunidade surda.

Aos meus ex e atuais alunos – grandes mestres.

Aos sujeitos desta pesquisa – queridos colaboradores.

Aos amigos Kátia Lucy Pinheiro, Adriano Santos e João de Oliveira Filho, pela ajuda na confecção das fotos e do CD.

A todos os meus colegas de trabalho do curso de Letras/Libras (UFSC) – em especial aos amigos do pólo da UFC (Vanda Leitão, Andréa Michiles e Ernando Pinheiro), pela força.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos de aprendizado e diversão.

Aos professores da minha graduação e do mestrado, pelos valiosos insights.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, no início desta pesquisa.

Ao CMLA, por acreditar neste projeto.

Às professoras Lúta Vieira e Dilamar Araújo, pelas importantes considerações na banca de qualificação e ao longo da jornada acadêmica.

Ao professor Pedro Henrique Praxedes, pela estimada contribuição na banca de defesa.

À professora Ronice Quadros, pela disponibilidade, confiança e carinho.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Santiago Araújo, pela paciência, pelas preciosas contribuições e pela coragem de abraçar a causa surda na UECE.

E, enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

“Sempre que há o ensinado
não necessariamente haverá o aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser sim o resultado do ensinado.
[...]

Muitas vezes dizemos
que ‘ensinamos assim’
(e é assim que deveras nos sentimos)
mas o que de fato ocorre
e o que dele enfim resulta
não é mesmo o que cremos,
(e o que em verdade queremos),
mas o que deveras fazemos.
Nossa prática nos trai!
Para que o aluno só possa ganhar
terá de tornar-se no jogo
nosso sócio e cúmplice leal.
Seja lá o caso que for,
mestre e alunos, igual,
podem crescer
na consciência e ação,
de tal forma
(e de não menos sentido!)
que eles possam ter, em parte,
o controle dessa arte”.

José Carlos Paes de Almeida Filho

RESUMO

Partindo do princípio de que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a primeira língua da maioria dos surdos dos centros urbanos do Brasil e de que o português é a sua segunda língua, ou seja, numa perspectiva bilíngue, este trabalho pretende analisar o desenvolvimento da escrita de surdos de Fortaleza em uma terceira língua (L3), o inglês, quando expostos ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). As perguntas que nortearam esta pesquisa foram as seguintes: (1) Qual o papel da LIBRAS na escrita de surdos, em inglês, produto do ECL?; (2) Qual o papel da língua portuguesa nessa escrita?; (3) O ECL é uma abordagem eficaz para o aprendizado da escrita em inglês por surdos? Para responder a esses questionamentos, foi elaborado e aplicado um minicurso de língua inglesa, cuja abordagem foi o ECL, com duração de 120 h/a, no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Fortaleza. Este trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso, do tipo pesquisação. Participaram nove pessoas surdas que haviam concluído ou que estavam concluindo o ensino médio. Os instrumentos de coleta utilizados foram: um questionário de sondagem, um questionário de avaliação, uma avaliação em LIBRAS, três atividades de produção escrita e notas de campo para registro ao longo das aulas. A análise dos textos escritos indicou que a LIBRAS foi usada pelos sujeitos para substituir estruturas desconhecidas em língua inglesa – estratégia de comunicação conhecida por transferência interlinguística. A língua portuguesa, por sua vez, também foi usada com essa função, além de ter servido para os estudantes substituírem os vocábulos que desconheciam em inglês, por meio das estratégias mudança de código e criação de vocábulos. A LIBRAS e a língua portuguesa, portanto, parecem ter sido utilizadas com o papel de suprir a falta de conhecimento na língua-alvo, dando continuidade ao texto na L3. A análise do *corpus* como um todo aponta que os aprendizes tiveram benefícios ao final do curso, não só em termos de aprendizado da língua inglesa, mas também com relação à mudança de postura dos sujeitos diante do ato de escrever e ao aumento da motivação para o estudo do inglês. Além disso, o curso parece ter estimulado o uso de estratégias de comunicação pelos estudantes, fazendo com que desenvolvessem mais ainda sua competência comunicativa – a qual envolve a competência estratégica. Deste modo, o ECL, aliado à perspectiva bilíngue de educação de surdos, parece ter sido uma abordagem benéfica ao aprendizado da escrita em inglês por surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos. Bilinguismo. Escrita em L3. Ensino Comunicativo de Línguas. LIBRAS.

ABSTRACT

Assuming that LIBRAS (Brazilian Sign Language) is the first language of the majority of Deaf people from urban centers of Brazil and Portuguese is their second language, in other words, in a bilingual perspective, this work aims at analyzing Deaf people (from Fortaleza) writing development in a third language (L3), English, when exposed to Communicative Language Teaching - CLT. The questions that have guided this research were: (1) What is the role of LIBRAS on Deaf people writing, in English, as a product of CLT? (2) What is the role of Portuguese on that writing? (3) Is CLT an effective approach to English writing learning by Deaf people? To answer those questions, it was developed and implemented an English course, 120-hour length, whose approach was CLT, at *Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS*, in Fortaleza. This work was carried out through an action-research, a case study type. The participants were nine Deaf students who had finished or were finishing high school. The data collection instruments used were: a survey questionnaire, an evaluation questionnaire, an evaluation in LIBRAS, three writing activities and field notes for registering classes. The written texts analysis indicated that LIBRAS was used by the subjects to replace structures unknown in English – a communication strategy known as interlingual transfer. Portuguese, in turn, was used with that function too, besides having served for students replace unknown words in English, through code-switching and word coinage strategies. LIBRAS and Portuguese, therefore, seem to have had a default supplier role in the target language, giving continuity to the text in the L3. The analysis of the *corpus* as a whole indicates that the learners were benefited at the end of the course, not only in terms of language learning, but also in terms of students' attitude changing before the writing act and the increasing of motivation for studying English. In addition, the course seems to have encouraged the use of communication strategies by students, causing further development on their communicative competence – which involves strategic competence. Thus, CLT, combined with the bilingual perspective of Deaf education, seems to be a useful approach to develop Deaf people writing in English.

Key-words: Deaf education. Bilingualism. Writing in L3. Communicative Language Teaching. LIBRAS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – INTERNET.....	37
Figura 2 – CASA^ESTUDAR = ESCOLA.....	39
Figura 3 – MULHER^PEQUEN@ = MENINA.....	39
Figura 4 – AMOR.....	42
Figura 5 – ESTUDAR.....	42
Figura 6 – SUBIR-ESCADA.....	42
Figura 7 – COZINHAR.....	42
Figura 8 – ABRIR-PORTA.....	43
Figura 9 – FECHAR-PORTA.....	43
Figura 10 – ALEGRIA.....	43
Figura 11 – SURPRESA.....	43
Figura 12 – Par mínimo: APRENDER x LARANJA.....	44
Figura 13 – Par mínimo: VERDE x ROXO.....	44
Figura 14 – Sinais derivados: PENTEAR x PENTE.....	45
Figura 15 – Universal semântico: mais animado x menos animado.....	45
Figura 16 – Frase em escrita de sinais.....	47
Figura 17 – PIADA/ENGRAÇAD@.....	136
Figura 18 – BRINCAR/BRINCADEIRA.....	138
Figura 19 – BOM/GOSTAR.....	138
Figura 20 – MENSAGEM-DE-CELULAR.....	148
Figura 21 – EU.....	154
Figura 22 – MEU.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de línguas de sinais.....	37
Quadro 2 – Exemplo de sinal usado no passado e usado atualmente.....	38
Quadro 3 – Exemplos de sinais icônicos e não-icônicos.....	38
Quadro 4 – Exemplos de sinais derivados.....	40
Quadro 5 – Exemplos de ordens dos constituintes das sentenças, na LIBRAS.....	40
Quadro 6 – Configurações de mão.....	41
Quadro 7 – Exemplos de tipos de sentenças na LIBRAS.....	46
Quadro 8 – Panorama das estratégias de realização.....	59
Quadro 9 – Panorama do Audiolinguismo e do ECL.....	66
Quadro 10 – Classificação da surdez.....	80
Quadro 11 – Perfil dos sujeitos.....	81
Quadro 12 – Relação dos sujeitos com a língua portuguesa.....	82
Quadro 13 – Relação dos sujeitos com a língua inglesa.....	83
Quadro 14 – Divisão da análise das produções escritas.....	91
Quadro 15 – Pergunta 1: Você gostou das aulas?.....	95
Quadro 16 – Pergunta 2: Você gostaria de continuar aprendendo a escrever em inglês?.....	96
Quadro 17 – Pergunta 3: Você se sente mais motivado a aprender a escrever em inglês com o uso da LIBRAS em sala de aula?.....	97
Quadro 18 – Pergunta 4: Sua compreensão de leitura em inglês melhorou após ter assistido às aulas desse curso?.....	97
Quadro 19 – Pergunta 5: Sua escrita em inglês melhorou após ter assistido às aulas desse curso?.....	98
Quadro 20 – Levantamento das estratégias de compensação usadas por sujeito na atividade inicial.....	117
Quadro 21 – Levantamento das línguas usadas por sujeito na estratégia transferência interlinguística, na atividade inicial.....	118
Quadro 22 – Quantidade de ocorrências por sujeito das estratégias mudança de código e criação de vocábulos, na atividade inicial.....	118
Quadro 23 – Quantidade de sujeitos por estratégia de compensação, na atividade inicial.....	119
Quadro 24 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos, na atividade inicial.....	120
Quadro 25 – Levantamento das línguas usadas nas estratégias de compensação, na atividade inicial.....	120
Quadro 26 – Quantidade de sujeitos por línguas usadas na estratégia transferência interlinguística, na atividade inicial.....	121
Quadro 27 – Levantamento das estratégias de compensação usadas por sujeito na atividade final.....	140
Quadro 28 – Quantidade de ocorrências por sujeito das estratégias mudança de código e criação de vocábulos na atividade final.....	141
Quadro 29 – Levantamento das línguas usadas pelos sujeitos na estratégia transferência interlinguística na atividade final.....	141
Quadro 30 – Quantidade de sujeitos por estratégia de compensação na atividade final.....	142

Quadro 31 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos na atividade final.....	142
Quadro 32 – Quantidade de sujeitos por línguas usadas na estratégia transferência interlinguística na atividade final.....	143
Quadro 33 – Levantamento das línguas usadas nas estratégias de compensação na atividade final	143
Quadro 34 – Levantamento das estratégias de compensação usadas por sujeito na atividade intermediária.....	162
Quadro 35 – Quantidade de ocorrências por sujeito das estratégias mudança de código e criação de vocábulos, na atividade intermediária	162
Quadro 36 – Levantamento das línguas usadas por sujeito na estratégia transferência interlinguística na atividade intermediária	163
Quadro 37 – Quantidade de sujeitos por estratégia de compensação na atividade intermediária ...	164
Quadro 38 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos na atividade intermediária	164
Quadro 39 – Quantidade de sujeitos por línguas usadas na estratégia transferência interlinguística na atividade intermediária	165
Quadro 40 – Levantamento das línguas usadas nas estratégias de compensação na atividade intermediária.....	165
Quadro 41 – Resultado geral do uso das estratégias de compensação ao longo das três atividades	166
Quadro 42 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos nas três atividades	167
Quadro 43 – Comparação entre as ocorrências do uso da estratégia transferência interlinguística por tarefa	169
Quadro 44 – Comparação entre as ocorrências do uso da estratégia mudança de código por tarefa	170
Quadro 45 – Comparação entre as ocorrências do uso da estratégia criação de vocábulos por tarefa	171
Quadro 46 – Comparação entre as quantidades de ocorrência da estratégia mudança de código por tarefa	172
Quadro 47 – Comparação entre as quantidades de ocorrência da estratégia criação de vocábulos por tarefa	174
Quadro 48 – Comparação entre as quantidades de palavras marcadas por tarefa.....	175
Quadro 49 – Comparação entre as ocorrências de uso das línguas na estratégia transferência interlinguística nas três atividades	178
Quadro 50 – Cronograma das aulas ministradas no minicurso	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – *American Sign Language*

Bcc – *Blind carbon copy*

BSL – *British Sign Language*

CAS – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CM – Configuração de mão

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

ENM – Expressão não-manual

ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

L3 – Terceira língua

LE – Língua estrangeira

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSF – *Langue des Signes Française*

LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira

M – Movimento

MEC – Ministério da Educação

Or – Orientação

PA – Ponto de articulação

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará

SVO – Sujeito, verbo e objeto

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

WIPP – *Without Identified Pragmatic Purpose*

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
1.1 A educação de surdos	24
1.1.1 Uma breve retrospectiva	24
1.1.2 Por uma educação bilíngue para surdos.....	31
1.1.3 Características das línguas de sinais.....	35
1.2 O ensino de línguas não-maternas	48
1.2.1 A escrita em L2/LE.....	48
1.2.2 Estratégias de comunicação	55
1.2.3 O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).....	64
2 PERCURSO METODOLÓGICO	74
2.1 Natureza da pesquisa	74
2.2 Contexto de aplicação da pesquisa	76
2.3 Perfil dos sujeitos	79
2.4 Instrumentos de coleta de dados	84
2.5 Procedimentos	89
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	93
3.1 Questionários.....	93
3.1.1 Questionário de sondagem	94
3.1.2 Questionário de avaliação e avaliação em LIBRAS.....	95
3.1.3 Triangulação dos dados (questionário de sondagem x questionário de avaliação x avaliação em LIBRAS)	101
3.2 Produções escritas.....	103
3.2.1 Produção inicial.....	103

3.2.2 Produção final	121
3.2.3 Produção intermediária	144
3.2.4 Análise global das produções	166
3.2.5 Conclusões da análise das produções.....	183
3.3 Aulas	187
3.4 Conclusões gerais da pesquisa	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
BIBLIOGRAFIA	213
APÊNDICE	220

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi motivada primeiramente por conta de um interesse pessoal. Desde 2001, ano em que conheci a Língua Brasileira de Sinais¹ (LIBRAS) por intermédio de uma surda² que fora comigo trabalhar, fiquei extremamente envolvida por essa língua. Ávida por aprendê-la, meu ímpeto inicial foi usá-la diariamente para me comunicar com essa colega. Sendo assim, logo comecei a fazer minhas primeiras interpretações no local onde trabalhava.

No ano seguinte, comecei a dar aulas de inglês no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)³, para alunos do ensino fundamental, a partir do 6º ano. Era a primeira vez que aquela escola ofertava a disciplina de inglês. Comecei então a trilhar meu percurso como professora de língua estrangeira para surdos. Nessa época, o projeto político-pedagógico do ICES já fazia referência à educação bilíngue. Nessa perspectiva, a LIBRAS é considerada a primeira língua (L1) dos surdos, e o português é sua segunda língua (L2).

Há alguns anos, essa escola, assim como muitas no Brasil e no mundo, proibia o uso da língua de sinais, pois esta era considerada prejudicial ao desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas. A educação era centrada no ensino da fala. No entanto, essa visão começou a mudar por conta das lutas encabeçadas pela comunidade surda ao longo dos anos, em prol do reconhecimento de sua língua e de sua cultura. No Brasil, a lei nº 10.436 de 2002 veio oficializar a LIBRAS e reconhecer o português escrito como a L2 dos surdos, legitimando a condição bilíngue dessas pessoas.

A escrita assume um papel extremamente significativo para o povo surdo⁴, por tratar-se de um grupo que não ouve nem fala uma língua oral de forma

¹ A LIBRAS aparece em alguns estudos nomeada pela sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira). Trata-se de outro termo para designar a mesma língua. No presente estudo, optei por utilizar LIBRAS, por este ser o termo presente na lei nº 10.436/02, que oficializou essa língua.

² Neste trabalho, o termo **surdo** será usado referindo-se ao indivíduo que, independentemente do grau de perda auditiva, aceita e usa a língua de sinais como primeira língua, identificando-se como membro de uma comunidade surda – “[...] um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença.” (MOURA, 2000, p. 72). Esse termo também será usado em oposição ao termo **ouvinte**, que se refere à pessoa que não possui perda auditiva.

³ O ICES é uma escola da rede pública do Governo do Estado do Ceará.

⁴ Strobel (2008, p. 32) acredita que o **povo surdo** engloba as diversas comunidades surdas (“[...] os surdos da zona rural, os surdos da zona urbana, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos

natural, como os ouvintes. Nem todos os surdos desejam aprender a modalidade⁵ oral de uma língua oral-auditiva. Ao contrário, a modalidade escrita é acessível a todos eles, visto que ela é um sistema de representação não apenas sonoro, mas também visual/gráfico. Por isso, no ICES, eu ministrava as aulas de inglês desenvolvendo somente as habilidades de escrita – em consonância com a perspectiva bilíngue da lei nº 10.436, que considera a escrita como sendo a L2 dos surdos. As habilidades orais não eram trabalhadas nas minhas aulas, visto que é preciso diferenciar os papéis do professor e do terapeuta da fala. Esse último se trata de outro profissional, que deve atuar em outro espaço, que não a sala de aula – cujo objetivo é a escolarização.

Visto que no ICES não havia livro didático de inglês, assim como em todas as escolas públicas de Fortaleza, eu usava basicamente lousa e pincel. Quando possível, eu distribuía alguns *handouts*⁶ aos alunos. Apesar de já estar cursando Letras na Universidade Estadual do Ceará (UECE), considero hoje que minha metodologia de trabalho nessa época não era comunicativa, pois trabalhávamos essencialmente o estudo de gramática e vocabulário (palavras e frases) nas aulas.

Em 2004, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, na UECE, decidi aplicar um minicurso de 20h/a no ICES, com alunos da 8ª série. Nessa época, preparei uma apostila específica, a qual já começava a introduzir a leitura de pequenos diálogos em língua inglesa. Aos poucos, fui incrementando minha didática. No entanto, a escrita ainda era baseada em frases – não em textos.

Em 2005 comecei a dar aula de inglês para surdos no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), um centro voltado às questões da surdez, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará

sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos gays e outros”). Apesar de não pertencerem às mesmas comunidades, todos se identificam como povo surdo. Na presente pesquisa, no entanto, não farei essa diferenciação específica entre povo e comunidade. Usarei o termo “comunidade surda” de forma genérica.

⁵ Nesta pesquisa, o termo “modalidade” aparece em dois contextos distintos: (a) línguas de modalidade oral-auditiva *versus* línguas de modalidade visuo-espacial (referindo-se ao canal de comunicação) e (b) modalidade oral (oralidade, meio não-escrito) de uma língua *versus* modalidade escrita (meio escrito, gráfico) de uma língua. Ao longo do texto, esses conceitos serão mais bem explicitados.

⁶ O *handout* é um folheto ou texto que se distribui, um material educacional que apresenta determinado assunto.

(SEDUC). No CAS também não havia livro específico para o ensino de língua inglesa, então resolvi adotar a apostila que havia elaborado na UECE. Como a apostila era apenas para 20 h/a e o curso seria de 60 h/a, fui adicionando outros materiais. Aos poucos, minha didática ia sendo transformada. Mas o ensino ainda era mais audiolingual do que comunicativo. Os alunos não produziam gêneros textuais diversos, apenas diálogos, seguindo o modelo proposto no início da unidade. Além disso, continuava a dar maior atenção ao estudo de gramática.

Mesmo com um ensino estruturalista (um misto dos métodos de tradução gramatical e audiolingual), os estudantes eram bastante motivados para aprender inglês. Talvez isso tenha se dado pelo fato de as aulas serem ministradas em LIBRAS. Ver a LIBRAS como língua de instrução, como mediadora das interações na sala de aula, ainda não é uma realidade na maioria das escolas de nosso país. A presença dessa língua pode ter gerado um sentimento de identificação dos surdos com o curso, independentemente da metodologia empregada.

A motivação dos alunos também pode ter sido gerada pelo desejo de aprender uma língua estrangeira. Nas aulas de inglês, por exemplo, os alunos surdos, assim como os ouvintes, sentem a necessidade de aprender a ler e escrever nessa língua para se submeterem a exames vestibulares e cursos de pós-graduação, terem acesso a livros e revistas em outra língua, capacitarem-se para o mercado de trabalho, dentre outros motivos. Além do mais, o inglês tem sido considerado a língua franca da internet – um dos motivos pelos quais os usuários da rede (ouvintes ou surdos) buscam, cada vez mais, o aprendizado dessa língua.

No meu trabalho de conclusão de graduação (SOUSA, 2005), sob a orientação da professora Lúta Lerche Vieira, decidi pesquisar a escrita de surdos em língua inglesa em comparação com a escrita em língua portuguesa, investigando a influência da LIBRAS nos textos.

A escrita de surdos em uma língua oral se assemelha à escrita de qualquer usuário de uma segunda língua/língua estrangeira. Ela recebe transferências de sua primeira língua – uma língua de sinais, ou seja, uma língua de modalidade visuo-espacial, diferente das línguas orais-auditivas, como o português, o inglês e outras. Além disso, os surdos escrevem se baseando em suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo. Eles escrevem, portanto, em uma **interlíngua**

(SALLES *et al*, 2004). De acordo com Brown (2000), a interlíngua⁷ se refere a um sistema com estrutura própria, resultante da interação entre as estruturas da língua materna e as da língua-alvo. Normalmente os surdos mesclam a estrutura gramatical da língua que estão estudando (L2, L3...) com a de sua L1. Isso acarreta a geração de um texto com características peculiares – nem sempre compreendido ou aceito pelos falantes da língua-alvo, já que às vezes as construções não seguem a língua padrão.

Para essa pesquisa da graduação, coletei textos autobiográficos escritos em língua portuguesa e em língua inglesa, numa 8ª série do ICES. Percebi que muitos dos sujeitos eram não só influenciados pela LIBRAS (sua L1) em seus textos em inglês, mas também bastante pela língua portuguesa (sua L2), e esta língua aparecia tanto na transferência de estruturas como no uso de vocábulos – quando os alunos não conheciam as palavras em inglês.

Como sustentam Williams e Hammarberg (1998), olhar apenas para a L1 do aprendiz não fornece um quadro completo do processo de aprendizagem da L3. Esses autores defendem que a L2 também desempenha um importante papel nesse processo. Da mesma forma, na escrita em inglês, o aluno surdo pode ser influenciado não só pela língua de sinais, mas também pelo português (sua L2). Indaguei-me, então: qual seria, enfim, o papel da LIBRAS (L1) e do português (L2) na produção em inglês (L3/LE⁸) de surdos?

É necessário esclarecer, neste momento, que não estou responsabilizando unicamente a língua de sinais e a língua portuguesa como determinantes das características da interlíngua LIBRAS-português-inglês⁹ dos surdos. Suas influências como L1 e L2 são inegáveis – assim como em produções de quaisquer sujeitos bilíngues. No entanto, não se pode deixar de reconhecer também nos textos marcas da história de vida dos sujeitos – seu processo de aquisição da LIBRAS, sua escolarização, a influência de sua família, sua relação com a surdez, sua relação com as práticas de leitura e escrita ao longo da vida, seus

⁷ Termo cunhado por Selinker em 1972.

⁸ Na presente pesquisa, a LIBRAS é considerada a primeira língua (L1) dos surdos, e o português, sua segunda língua (L2). A língua inglesa é vista não só como uma língua estrangeira (LE) para eles, mas também uma terceira língua. No contexto de aprendizagem de língua inglesa por surdos, há, pois, que se levar em consideração a interação entre essas três línguas: LIBRAS (L1), português (L2) e inglês (L3/LE). A distinção que fazemos entre segunda língua e língua estrangeira será apresentada no capítulo 1.

⁹ Sendo a LIBRAS e a língua portuguesa as línguas-fonte, e o inglês a língua-alvo.

interesses pessoais, o contexto histórico-político-social no momento da produção, o contexto imediato de escrita entre outros aspectos.

Quando entrei no mestrado, em 2006, minha intenção inicial era ir a uma escola com surdos, desta vez de ensino médio, e coletar textos produzidos por eles em inglês e em português, dando continuidade à pesquisa da graduação. Minha orientadora, entretanto, foi mais ousada. Sugeriu que eu ministrasse um minicurso para coletar as produções escritas em inglês. Segundo ela, a pesquisa teria uma contribuição maior se, além da análise das produções escritas, houvesse a sugestão de como se trabalhar o ensino de escrita em L2/LE para surdos. A maior parte dos trabalhos publicados se centra na análise da escrita desses sujeitos (BOTELHO, 2002, BROCHADO, 2006; GÓES, 1999; SANTOS, 2006; SILVA, 2001, dentre outros), tentando encontrar marcas da LIBRAS, de sua história de vida e outros. Poucas são as propostas para o ensino da escrita a surdos, dentre as quais considero a de Guarinello (2007) uma das mais significativas.

Aceitei então o desafio, e comecei a planejar o curso. Inicialmente, eu precisava definir uma abordagem de ensino. Das correntes de educação de surdos, a abordagem bilíngue seria a mais apropriada para o contexto desta pesquisa. Ou seja, a LIBRAS seria a língua de instrução das aulas e o principal meio de expressão dos alunos. Além disso, seria usado o contraste entre a L1 e a L2 dos aprendizes surdos – estratégia considerada eficaz no ensino de línguas na educação de surdos, como sustenta Quadros (1997).

Mas apenas levar em consideração a condição bilíngue do surdo não é suficiente para se elaborar um minicurso que desenvolva uma escrita significativa. Um exemplo disso é o método de tradução gramatical, que usa a L1 do aprendiz como língua de instrução e dá ênfase na comparação entre as estruturas da L1 e da LE, mas cuja abordagem de ensino de leitura e escrita é estruturalista, como será visto na fundamentação teórica deste trabalho. Esse método se pauta no estudo das estruturas da língua, na escrita e na tradução de frases e palavras. Ou seja, não promove a produção nem a leitura de gêneros textuais, tal como são usados na “vida real”, fora do ambiente escolar.

Era preciso escolher uma abordagem de ensino de língua estrangeira que desenvolvesse uma escrita significativa e funcional. Então levantei a seguinte pergunta: será que o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), amplamente

recomendado no ensino de inglês para ouvintes, não seria também uma abordagem benéfica à aprendizagem de inglês escrito por surdos? Minha expectativa inicial era de que essa abordagem fosse ajudar os alunos a diminuir a influência de suas L1 e L2 no texto em L3.

Assim, decidi elaborar um minicurso de 120 h/a, embasado no ECL, na perspectiva de Almeida Filho (2005), Brown (1994; 2000), Larsen Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001) e Widdowson (1991). Acredito na aplicabilidade dessa abordagem à visão bilíngue de educação de surdos, na medida em que ela valoriza o papel facilitador que o uso da língua materna desempenha na aprendizagem de outras línguas. Nesse sentido, a comparação explícita entre a língua materna e a segunda língua/língua estrangeira se torna uma estratégia eficaz de ensino – tanto para ouvintes quanto para surdos. Tendo como abordagem o ECL, esse direito dos surdos está, pois, resguardado. Em outras correntes de ensino de línguas estrangeiras, como no Audiolingüismo, o uso da língua materna é proibido.

Além da questão de valorizar e estimular o uso da L1 do aprendiz, o ECL vê a língua como mediadora de relações entre indivíduos. Nesse sentido, a língua é vista sob o aspecto funcional e social – não apenas estrutural. O objetivo dessa abordagem é levar o aluno a se comunicar, a interagir.

Aplicando o minicurso segundo essas duas perspectivas (abordagem bilíngue para surdos e ECL), o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar se o ECL beneficia o aprendizado da escrita em inglês (L3/LE) por surdos de Fortaleza. O objetivo específico, por sua vez, foi verificar se/e como a LIBRAS (L1) e a língua portuguesa (L2) influenciam a escrita desses surdos aprendendo inglês (L3/LE) por meio do ECL.

Esta pesquisa visou, portanto, responder a três perguntas, a saber:

- a) Qual o papel da LIBRAS (L1) na escrita de surdos, em inglês (L3/LE), produto do ECL?
- b) Qual o papel da língua portuguesa (L2) na escrita de surdos, em inglês (L3/LE), produto do ECL?
- c) O ECL é uma abordagem eficaz para o aprendizado da escrita em inglês por surdos?

É importante frisar que essas perguntas pretendem investigar o comportamento dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, as respostas não podem ser generalizadas a todo e qualquer grupo de sujeitos surdos. Por isso mesmo, o estudo de caso foi eleito como opção metodológica. Ademais, esta pesquisa também tem características de uma pesquisação, de acordo com Nunan (1992) e Moita Lopes e Freire (1998). A pesquisa foi realizada no CAS e contou com a participação efetiva de nove sujeitos surdos, que tinham concluído ou que estavam cursando o ensino médio. Como instrumentos de coleta, foram utilizados um questionário de avaliação, um questionário de sondagem, uma avaliação em LIBRAS, três atividades de escrita e notas de campo das aulas ministradas. As produções escritas foram coletadas em três momentos: a primeira, no primeiro dia de aula, a segunda, na segunda metade do curso, e a última, no último dia de aula.

A natureza das análises foi qualiquantitativa, mas sobretudo qualitativa. A partir da análise do questionário de sondagem foi possível traçar o perfil dos sujeitos e coletar informações que serviram de base para a elaboração das aulas, como o tipo de conhecimento prévio que os sujeitos já tinham sobre gêneros textuais escritos. A análise do questionário de avaliação e da avaliação em LIBRAS possibilitou identificar alguns efeitos do ECL do ponto de vista dos sujeitos. A partir da análise das aulas, observei de que forma os princípios dessa abordagem foram aplicados no minicurso da pesquisa. Por meio da análise das produções escritas, foram identificados alguns papéis que a LIBRAS e a língua portuguesa desempenharam nos textos em inglês.

A análise de todos os dados possibilitou responder a terceira pergunta de pesquisa. Para responder a primeira e a segunda pergunta de pesquisa, foram utilizadas apenas as produções escritas. Na análise dessas produções, foram utilizadas como parâmetro três estratégias de comunicação investigadas por Faerch e Kasper (1983): **transferência interlinguística**, **mudança de código** e **criação de vocábulos**¹⁰. Com relação aos fatores que influenciaram o uso dessas estratégias, o trabalho de Bialystok (1990) foi um dos mais relevantes para a análise. Além disso, os papéis exercidos pela L1 e pela L2 foram baseados no estudo de Williams e Hammarberg (1998).

¹⁰ Essas estratégias serão definidas no capítulo 1.

No Brasil, há pouquíssimas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos. Tenho conhecimento apenas dos estudos de Naves (2003) e Silva (2005)¹¹. Essas autoras investigaram a compreensão leitora em língua inglesa por sujeitos surdos brasileiros. Diferentemente, meu trabalho enfoca a questão da escrita.

Como alegam Williams e Hammarberg (1998), também há poucos trabalhos sobre a influência da L2 na aprendizagem de uma nova língua (L3/LE) – o que justifica ainda mais o presente estudo, já que não somente a influência da LIBRAS no aprendizado do inglês será investigada, mas também o papel da língua portuguesa. Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir para o conhecimento dessas áreas.

Esta investigação poderá ainda auxiliar a prática de professores de surdos, não somente de língua inglesa, mas também de língua portuguesa, já que este estudo enfoca aspectos da escrita em língua não-materna. Os professores poderão perceber e melhor compreender traços típicos da escrita de seus alunos, ajudando-os ainda mais a desenvolverem sua comunicação escrita, e aumentando suas possibilidades de interação com a comunidade ouvinte. Conseqüentemente, os surdos terão maiores oportunidades no mercado de trabalho, mais chances de ingressarem na universidade (em cursos de graduação e pós-graduação), enfim mais condições de exercerem sua cidadania: eis a função social desta pesquisa.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro trata dos principais pressupostos teóricos que embasaram a elaboração do minicurso e as análises. Ele está dividido em duas partes: a primeira trata das questões gerais que envolvem a educação de surdos, e a segunda trata mais especificamente do ensino de LE e das questões que envolvem a escrita em LE. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico do estudo: o tipo de pesquisa, o contexto de aplicação, os sujeitos, os instrumentos usados, o *corpus* e os procedimentos de análise. Já o terceiro capítulo trata da análise e da discussão dos resultados. Ele foi dividido em quatro seções: a primeira trata da análise dos questionários de sondagem e avaliação e da avaliação em LIBRAS; a segunda apresenta a análise das três produções coletadas ao longo do minicurso; a terceira discute as aulas do curso ministrado; e a quarta traz as conclusões gerais da análise de todo o *corpus*.

¹¹ Os trabalhos de Naves (2003) e Silva (2005) serão brevemente descritos no capítulo 1.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, tratarei dos principais pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa. Ele se divide em duas partes. Na primeira – *Educação de surdos* –, começarei com um breve histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, apresentando as correntes de ensino mais difundidas no ensino de surdos. Em seguida, focarei a questão da abordagem bilíngue, por ser a perspectiva adotada na presente pesquisa. Por fim, farei uma descrição geral das características das línguas de sinais, dando exemplos na LIBRAS.

Na segunda parte – *O ensino de línguas não-maternas* –, tratarei das características da escrita em L2/LE, partindo das pesquisas com sujeitos-escritores ouvintes, e depois enfocando a escrita de surdos. Após essa parte, apresentarei as estratégias de comunicação como sendo parte criativa da produção de sujeitos bilíngues no uso comunicativo da língua. Por fim, apresentarei a abordagem que foi adotada no minicurso desta pesquisa para se ensinar inglês (LE) para surdos: o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

Antes de iniciar propriamente a discussão teórica, faz-se necessário explicar o sistema de transcrição usado para registrar os sinais da LIBRAS neste trabalho. Ele foi baseado no “sistema de notação em palavras” de Felipe (2001), com algumas adaptações:

- a) Os sinais são representados por itens lexicais da língua portuguesa, em letras maiúsculas. Ex.: CASA;
- b) A datilologia (alfabeto manual, soletração) é representada pela palavra, separada letra por letra, por hífen. Ex.: A-L-I-N-E;
- c) Quando duas ou mais palavras do português podem ser traduzidas por um único sinal, elas vêm unidas por hífen. No caso de EU-GOSTAR, por exemplo, sinaliza-se apenas o sinal GOSTAR, com sujeito omissivo. Nesse caso, não se lexicaliza o pronome EU. Caso o sujeito fosse realizado, não haveria o hífen (EU GOSTAR);
- d) Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, é representado pela união de itens lexicais por meio de um acento circunflexo (^). Ex.: CASA^ESTUDAR;

- e) As marcas não-manuais (expressões faciais e corporais) são registradas por meio da ideia que representam (ex.: rapidamente, muito...), em fonte sobrescrita. Ex.: ANDAR^{rapidamente};
- f) No sistema de notação de Felipe (2001), usa-se o sinal de mais (+) para indicar plural ou repetição/intensidade do sinal. Na presente pesquisa, optou-se por usar a letra “s” para plural, no intuito de deixar as traduções mais simples para o leitor. Ex.: CASA+ (FELIPE, 2001) será representado nesta pesquisa por CASAS;
- g) Outra característica do sistema de Felipe é o uso de arroba – @ – para representar a ausência de marcação de gênero na LIBRAS. Nas transcrições feitas aqui, apenas quando necessário foi feita essa marcação com arroba. Ex.: TI@ (tia ou tio);
- h) Nesta pesquisa, para fins de simplificação, as sentenças exclamativas e interrogativas são marcadas com os sinais de pontuação da escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ?.

1.1 A educação de surdos

1.1.1 Uma breve retrospectiva

Para dar início à discussão sobre a educação de surdos é preciso comentar alguns fatos importantes que ocorreram ao longo da história, envolvendo as pessoas surdas. Com isto, não tenho intenção de fazer uma exaustiva análise histórica dos acontecimentos, mas apenas ilustrar as principais tendências no ensino de surdos até hoje, a fim de contextualizar historicamente esta pesquisa.

Durante muito tempo, os surdos não tiveram direito à educação alguma. Aliás, em determinadas épocas, não eram nem considerados dignos de viver. Ao longo da história, as pessoas surdas tiveram que enfrentar “descrédito, preconceito, piedade e loucura” (SALLES *et al*, 2004, p. 54) por parte dos ouvintes.

Na Antiguidade, acreditava-se que as pessoas consideradas deficientes eram inválidas e deviam ser sacrificadas. Conforme Guarinello (2007), Aristóteles

(384-322 a.C.) acreditava que os surdos, por não falarem, não atingiam a consciência humana. Portanto, não eram considerados humanos. Os romanos, por sua vez, acreditavam que os surdos não tinham direito legal, também por não falarem. No século VI, o Código de Justiniano afirmava que os surdos de nascença não poderiam receber herança nem fazer testamento.

No século XIV, o advogado e escritor Bartolo della Marca d'Ancona foi o primeiro a aludir a possibilidade de os surdos poderem aprender por meio dos sinais ou da língua oral. Sua afirmação trazia importantes consequências legais para as pessoas surdas. No entanto, como será abordado adiante, a língua oral sempre foi vista como um fim e os sinais, apenas como um meio.

Outro avanço importante na afirmação dos surdos como pessoas capazes de fazer discernimentos veio mais tarde com a proposição do médico italiano Girolano Cardano (1501-1576) de que eles podiam ser ensinados. De acordo com Sacks (1998, p. 29), Cardano tinha a percepção de que era “[...] possível dar a um surdo-mudo¹² condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...]”

Nessa mesma época (século XVI), o monge espanhol Pedro Ponce de León começou a ensinar crianças surdas, mas apenas as filhas de nobres. Para diversos autores, ele é considerado o primeiro professor de surdos da história; ensinava a falar, ler, escrever, dentre outras atividades. Sabendo falar e escrever, esses surdos não seriam mais considerados inválidos e poderiam herdar as propriedades e os títulos de suas famílias. Conforme Guarinello (2007), Ponce de León utilizava uma espécie de alfabeto manual, no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão. No entanto, seu objetivo principal era ensinar aos surdos a língua oral. O uso do alfabeto manual era apenas um meio para se atingir esse objetivo.

Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou um livro que trata do ensino da fala aos surdos por meio do alfabeto digital – criado por Ponce de León. Como relata Moura (2000, p. 19), Bonet “[...] tornou-se a origem de todos os esforços futuros de fazer o Surdo falar [...]” Como veremos adiante, durante muito tempo a grande preocupação dos educadores de surdos foi o ensino da fala (oral),

¹² Na literatura da época, o termo surdo-mudo era utilizado. Atualmente (e de modo particular nesta pesquisa) não se adota tal terminologia. Aqui usarei “surdo”, por se tratar de um termo amplamente utilizado na comunidade surda brasileira.

em detrimento de outras dimensões da comunicação. Além disso, não se admitia que a língua de sinais fosse um sistema linguístico legítimo, daí os esforços em fazer as pessoas surdas falarem a língua oral do país.

Na França, por volta de 1750, o abade Charles Michel de L'Épée foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Pelas ruas de Paris, aprendeu a língua de sinais usada pelos surdos franceses e criou os Sinais Metódicos – uma combinação da língua de sinais com a gramática da língua francesa oral e com o alfabeto digital. Como L'Épée considerava a língua de sinais incompleta, criou alguns sinais que correspondiam a vocábulos da língua oral e que não faziam parte da estrutura da língua de sinais. Como exemplo, pode-se citar a categoria gramatical dos artigos e algumas preposições. L'Épée os usava para ensinar aos surdos a gramática da língua francesa oral.

De acordo com Guarinello (2007, p. 24), “[...] pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo, assim, uma instrução.” L'Épée foi o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Com a criação dessa instituição, deu-se aos surdos o direito à educação, independentemente do nível social – visto que, com Ponce de León, a educação de surdos era restrita a algumas crianças da nobreza.

Nessa mesma época surgiu uma outra corrente de ensino, com Samuel Heinicke. Esse educador acreditava que uma metodologia adequada à educação de surdos deveria utilizar apenas a língua oral, com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte. Ele não admitia o uso dos sinais. De acordo com Goldfeld (1997), Heinicke também fundou a primeira escola pública baseada no método oral. Ele é considerado o precursor do **oralismo** – corrente de ensino de surdos que será mais detalhada adiante.

O século XVII é considerado o mais fértil da educação de surdos, pois a sociedade e muitos educadores se tornaram adeptos de L'Épée. Várias escolas de surdos foram criadas, a língua de sinais era a língua de instrução dessas instituições, os surdos podiam ser educados e exercer diversas profissões. Como explica Sacks (1998, p. 37), “[...] havia 550 professores de surdos em todo o mundo e [...] 41% desses professores nos Estados Unidos eram, eles próprios, surdos.” Sobre os Estados Unidos, é importante comentar a criação da escola Gallaudet, em

Washington, em 1816. Essa escola, que posteriormente passaria a ser universidade, foi e continua sendo um grande centro de referência em pesquisa sobre a língua de sinais.

No Brasil, como relata Goldfeld (1997), Hernest Huet fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos¹³, em 1857, no Rio de Janeiro, a convite de D. Pedro II. Atualmente essa escola se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação desse instituto foi um fator decisivo para a estruturação da Língua Brasileira de Sinais, pois as pessoas surdas, até então, viviam isoladas (algumas nem saíam de casa) e não tinham oportunidade de interagir umas com as outras, o que impossibilitava uma padronização dos sinais. A partir da fundação do INES, esses surdos passaram a se congregar e a partilhar um código linguístico comum, que deu origem à LIBRAS. Além disso, laços fortes de cultura e identidade começaram a ser partilhados por esse grupo.

No final do século XVIII, instaura-se um confronto entre os métodos de L'Épée e Heinicke, ou seja, entre o método gestual e o método oral, entre o uso ou não da língua de sinais na educação de surdos – conflito esse que perdura até hoje. No Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880, foi votado qual o método seria mais adequado para a educação de surdos. Os professores surdos não tiveram direito a voto. O método oral venceu e o uso da língua de sinais passou a ser proibido. Instaurava-se assim o **oralismo**.

A partir de então, e durante quase 100 anos, a comunidade surda passa por um processo de exclusão de direitos linguísticos, de negação de sua identidade e cultura por parte da comunidade ouvinte. Os professores surdos que atuavam nas escolas de surdos foram totalmente excluídos do processo educativo. Todas as conquistas educacionais dos surdos ao longo do século XVIII foram deterioradas.

Lane (1984), traduzido por Guarinello (2007, p. 29), relata que:

[...] a tradição oralista é uma história de inveja, plágio e segredos, mas não de educação. Seu objetivo sempre foi a fala. Essa meta iniciou-se no século XVI com a ideia de um homem, Ponce de León, de que a fala poderia ser ensinada aos surdos, e em seguida foi plagiada por Bonet, copiada por Pereire, Wallis, Heinicke e Braidwood. A mesma ideia plagiada, publicada, traduzida, citada, mas sempre a mesma ideia, ou seja, a única prática possível para “corrigir a anormalidade” e evitar a manifestação das

¹³ Inicialmente, apenas meninos estudavam no INES. Com o passar dos anos, passou-se também a aceitar meninas.

diferenças, consistia em obrigar os surdos a falar como os ouvintes e, conseqüentemente, impedir-lhes o uso da língua de sinais.

Esse é o retrato da visão clínico-terapêutica de surdez. Nessa visão, tenta-se curar os surdos, corrigindo seu “defeito” auditivo e se acredita que a língua de sinais possa impedir o desenvolvimento da linguagem oral. A educação de surdos passa, então, a girar em torno da reabilitação dos surdos, da “cura” da surdez. Os aspectos referentes à escolarização são colocados em segundo plano. A metodologia, nessa visão, é pautada no ensino de palavras, já que, para essa corrente, o surdo tem dificuldade de abstração (GUARINELLO, 2007).

A partir de 1911, o INES estabelece o oralismo puro, com a proibição da língua de sinais. Mas, mesmo excluída das salas de aula, essa língua continuava a ser usada pelos alunos nos pátios e nos corredores da escola, como descreve Goldfeld (1997). Ou seja, há um movimento de resistência por parte dos surdos. Além disso, ela continuava a ser usada nas associações de surdos e nos locais em que eles se congregavam.

Na década de 60, o império do oralismo começa a decair. O linguista americano William Stokoe, da Universidade de Gallaudet, publica uma análise da Língua Americana de Sinais (ASL), demonstrando que a mesma era “[...] uma língua com todas as características das línguas orais.” (GOLDFELD, 1997, p. 28). Esse estudo foi um impulso para que diversas pesquisas acadêmicas sobre as línguas de sinais começassem a ser feitas. As pesquisas com surdos filhos de pais surdos revelavam cada vez mais a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos.

Um dos motivos para essa mudança de paradigma foi a insatisfação com os resultados que o oralismo havia gerado – a maior parte dos surdos continuava iletrada e poucos desenvolviam as habilidades orais, o que também não era garantia de letramento. De acordo com Salles *et al* (2004, p. 56):

[...] a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal [...]. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável.

Por conta dessa realidade, surge nos EUA, no final dos anos 60, uma nova abordagem de ensino de surdos: a **comunicação total**. Seu principal

divulgador foi o americano Roy Holcomb. Esse movimento chegou ao Brasil no fim da década de 70.

Como relata Goldfeld (1997), a comunicação total utiliza todas as formas de comunicação possíveis no ensino de surdos (mímica, língua de sinais, alfabeto digital, fala, aparelhos de amplificação sonora e outros). Além disso, preconiza o uso do bimodalismo – uso concomitante de uma língua de sinais e de uma língua oral. Os efeitos dessa abordagem foram muito fracos no sucesso acadêmico dos surdos, já que é impossível utilizar simultaneamente duas línguas – por exemplo, falar em português e sinalizar em LIBRAS, ao mesmo tempo. Ou se privilegia a estrutura de uma ou de outra. Conforme Guarinello (2007, p. 32),

[...] por ser ouvinte, o professor assujeita a língua de sinais à língua majoritária omitindo a rica morfologia da língua de sinais e trocando a ordem dos sinais, tornando, conseqüentemente, a mensagem sinalizada quase imperceptível às crianças surdas e sem nenhuma ordem gramatical. Além disso, a língua majoritária também é alterada e o ritmo da fala é diminuído em virtude do duplo desempenho.

Dessa forma, a criança surda não tem acesso a nenhuma língua de forma plena¹⁴, nem à língua de sinais nem à língua oral. As práticas bimodais não são, portanto, suficientes para a aquisição de uma língua. O que o surdo tem acesso, nessa situação, são fragmentos de línguas.

No Brasil, temos o uso do português sinalizado – sinais da LIBRAS associados à estrutura gramatical da língua portuguesa. Mesmo reconhecendo que o português sinalizado é usado, por exemplo, na interação com ouvintes e surdos oralizados¹⁵ pouco fluentes em língua de sinais, sabe-se que ele não é língua materna de ninguém – já que se trata de fragmentos da LIBRAS e do português. Como dito anteriormente, para ter acesso à aquisição da linguagem, a criança surda precisa ter acesso a uma língua plena (BOTELHO, 2002).

No fim da década de 70, inicia-se nos Estados Unidos, um movimento de reivindicação pelos direitos das minorias linguísticas (GUARINELLO, 2007). Os

¹⁴ Botelho (2002), quando se reporta à língua de sinais como única língua plena dos surdos, está se referindo ao fato de que a apreensão da língua oral por eles nunca se dá de forma natural, já que os mesmos têm uma perda auditiva. Seria um aprendizado num ambiente formal, bem diferente dos ambientes naturais de aquisição da língua oral por crianças ouvintes. A língua de sinais, a qual não depende do canal auditivo, é plenamente acessível aos sentidos das pessoas surdas, pois é apreendida basicamente pela visão e produzida com as mãos e o corpo.

¹⁵ Surdo oralizado, nesta pesquisa, refere-se à pessoa surda submetida a um trabalho fonoterápico, que desenvolveu algum domínio da linguagem oral.

surdos passaram a reivindicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e a aprendizagem¹⁶ da língua majoritária como segunda língua (L2). Trata-se de uma **abordagem bilíngue** para surdos. Ao contrário da proposta bimodal, a corrente bilíngue preconiza o uso da língua de sinais e da língua oral em momentos diferentes (não mais simultâneos) dependendo da necessidade comunicativa do falante.

Essa visão bilíngue é compatível com a concepção socioantropológica de surdo e de surdez, defendida por Skliar (2005). Segundo essa concepção, os surdos formam uma comunidade linguística, que compartilha língua e cultura próprias. A surdez deixa de ser vista como uma deficiência para ser vista como uma diferença cultural, uma nova forma de apreensão do mundo. As escolas deixam de ser vistas como “clínicas da fala” para assumirem seu papel de instituições educativas, como descreve Lane (1992).

No Brasil, na década de 80, o bilinguismo começa a despontar a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito¹⁷ sobre a LIBRAS. Nos anos seguintes, surgiram outras pesquisadoras pioneiras nesse campo: Felipe (1997), Quadros (1995; 1997) e Karnopp (1995; 1999). As pesquisas foram acontecendo paralelamente a movimentos pela oficialização da LIBRAS, que aconteceu no dia 24 de abril de 2002, por meio da lei nº 10.436. De acordo com essa lei, o surdo brasileiro tem direito à LIBRAS como primeira língua e ao português escrito como segunda língua.

Algum tempo depois, em 22 de dezembro de 2005, o decreto nº 5626 regulamentou essa lei, trazendo, dentre outras conquistas, o direito do surdo ao profissional intérprete/tradutor de LIBRAS nas escolas e à aprendizagem do português como segunda língua. Além disso, reconhece a importância do professor surdo para os alunos surdos e institui a inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e em todos os

¹⁶ De acordo com Quadros (1997, p. 86), “[...] o processo de aprendizagem, relacionado com o conhecimento consciente (explícito), depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística espontânea.” No caso de uma L2 oral, os surdos têm de ser expostos ao conhecimento consciente (explícito) dessa língua na escola, já que não são expostos a ela de forma natural, inconsciente, devido a sua condição audiológica.

¹⁷ Esta autora publicou o livro “Por uma gramática de língua de sinais” apenas na década seguinte (FERREIRA-BRITO, 1995).

cursos de licenciatura. Essa decisão impulsionou a criação, em 2006, do primeiro curso de licenciatura em Letras/LIBRAS da América Latina, como relata Strobel (2008).

O que se percebe é que cada vez mais a comunidade surda vem conquistando espaços na sociedade ouvinte – espaços esses que lhe foram negados durante décadas. Na verdade, os surdos estão tentando retomar o que já haviam conquistado antes da decisão do Congresso de Milão. Entre conflitos e confrontos, a negociação está acontecendo. E não é nada pacífica, visto que grande parte da sociedade ouvinte ainda está impregnada pelas ideias do congresso. Aceitar a língua de sinais, a cultura surda, o povo surdo ainda é um desafio para muitos.

Apesar de as três abordagens aqui comentadas ainda coexistirem no Brasil, hoje se acredita na abordagem bilíngue como sendo a mais adequada à educação das pessoas surdas. O decreto nº 5.626 trata do direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, com a LIBRAS e a modalidade escrita do português como línguas de instrução. O minicurso da presente pesquisa está embasado nessa concepção, a qual será explorada a seguir.

1.1.2 Por uma educação bilíngue para surdos

No Brasil ainda perdura a falsa ideia de monolinguismo – de que aqui só se fala uma única língua. No entanto, a realidade mostra o contrário. Temos as línguas faladas pelos diversos imigrantes, as várias línguas indígenas e as línguas de sinais¹⁸ – além das diversas variedades da língua portuguesa. A presença dessas várias comunidades linguísticas atesta que o Brasil é, de fato, um país multilíngue.

A aceitação da abordagem bilíngue como diretriz no ensino de surdos se torna, portanto, um desafio ainda maior porque a tradição monolíngue no Brasil é extremamente forte e está enraizada não só no senso comum, mas também entre muitos educadores. Além da não aceitação da LIBRAS como uma língua genuína,

¹⁸ No Brasil, além da LIBRAS, tem-se conhecimento da existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo de índios Urubu-Kaapor, no Maranhão.

tem-se a falsa concepção de que “[...] uma língua leva ao não-uso da outra e, neste caso, ‘subtrai’.” (QUADROS, 2005, p. 26). Essa visão equivocada estava/está presente nas práticas oralistas, quando se considera que o surdo que usa língua de sinais ficará desmotivado a aprender a língua oficial do país em que vive – fato que diversas pesquisas já desmistificaram.

É importante analisar também essa atitude de “subtração” linguística sob a perspectiva das pessoas surdas. Como tiveram sua língua negada durante vários anos e sua cultura subjugada, muitos surdos adotaram uma postura defensiva diante da língua portuguesa. Tal postura se justifica no receio de que a língua da maioria (no nosso caso, o português) venha novamente tomar o espaço que a língua de sinais está conquistando nas escolas, na sociedade. Como professora de surdos há algum tempo, já presenciei várias vezes essa atitude em sala de aula. O português, muitas vezes, é visto como uma ameaça à língua de sinais e à cultura surda. Nessa perspectiva, o surdo não vê a língua portuguesa como sendo sua. Percebe-se, portanto, que a ideia de monolinguismo (e o preconceito contra o bilinguismo) não apenas paira sobre os ouvintes, mas também sobre muitos surdos.

Quadros (2005) trata o bilinguismo na educação de surdos na perspectiva “aditiva” de Cummins (2003 *apud* QUADROS, 2005), acreditando que saber várias línguas apresenta vantagens ao falante nos campos cognitivo, político, social e cultural. Para essa autora, o bilinguismo se trata do uso de diferentes línguas (duas ou mais) em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar. Ou seja, saber uma língua não necessariamente implica excluir outra. Ambas podem ser ativadas em momentos distintos de comunicação, com propósitos específicos.

Além disso, na presente pesquisa, o entendimento que se tem de sujeito bilíngue não passa pela ideia de que este deva dominar a L2 semelhantemente a um nativo (visão tradicional de bilíngue ideal). Esse seria um uso ideal e irreal. O sujeito bilíngue, numa visão sociofuncional de bilinguismo, é aquele que

[...] tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2007, p. 52).

Essa é a perspectiva que aplico nesta pesquisa. Aqui entendo o indivíduo surdo como bilíngue a partir do momento em que constato que o mesmo possui algum domínio da língua portuguesa e usa essa língua com propósitos autenticamente comunicativos, ou seja, dependendo da finalidade, do interlocutor, da situação comunicativa, do tópico em questão entre outros aspectos.

Uma vantagem dos sujeitos bilíngues sobre os monolíngues é o fato de eles desenvolverem uma maior flexibilidade cognitiva. Cummins (2008) sustenta que isso se dá em função de esses sujeitos processarem a informação por meio de duas línguas diferentes. Esse autor também afirma que os sujeitos bilíngues são capazes de comparar e contrastar os modos como as duas línguas organizam a realidade, o que gera uma maior reflexão linguística e cognitiva. Outras vantagens são apontadas por Lane (1992, p. 157), ao relatar o seguinte:

[...] os bilíngues são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras do que os monolíngues; são melhores na análise da estrutura da frase e geralmente na descoberta das regras; são mais capazes de reorganizar situações perceptuais; são mais criativos na solução de problemas.

Ainda segundo esse autor, quando as crianças vão à escola com uma língua já consolidada, terão muito mais consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em segunda língua. Diante disso, percebe-se o quanto o uso da língua de sinais na educação de surdos só tem a acrescentar.

Além das vantagens linguísticas e cognitivas, existe ainda a importante questão da identificação cultural com a língua. As pessoas surdas, por apreenderem o mundo de forma particularmente visual, precisam dessa língua visuo-espacial para significar a sua relação com o objeto de estudo (os conteúdos escolares, a própria segunda língua) e a sua relação afetiva com as demais pessoas.

Não seria possível, portanto, suprimir o uso da língua de sinais nesse processo educativo¹⁹, pois essa língua é a única plenamente “[...] acessível e que, portanto, dá [...] maior esperança por uma educação compreensível e significativa” (LANE, 1992, p. 160) aos surdos.

¹⁹ Lane (1992) descreve duas situações de bilinguismo na educação: o *bilinguismo de transição* – no qual a língua materna dos indivíduos é substituída pela língua-alvo ao longo das aulas, quando se atinge um determinado nível de fluência e a *manutenção do bilinguismo*, em que as duas línguas (L1 e L2) continuam a co-existir na sala de aula, cada uma em seu contexto específico de interação. No caso dos surdos, a segunda situação seria a mais indicada.

Mas educação bilíngue para surdos não significa apenas reconhecer a língua de sinais como L1 e a língua oficial do país como L2. Esse reconhecimento implica em várias ações pedagógicas a fim de se sustentar esse princípio básico. De acordo com Quadros (1997; 2005), algumas dessas ações seriam:

- a presença de professores surdos, principalmente na educação infantil, agindo como um modelo linguístico, identitário e cultural para as crianças surdas;
- a oportunidade de os pais aprenderem a LIBRAS, pois a criança permanece apenas uma parte do dia na escola (onde se supõe que ela interaja em língua de sinais) e o restante do tempo ela passa com a família. Para garantir a aquisição da língua de sinais por essa criança, a família também precisa usar a LIBRAS em casa;
- um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial;
- um currículo que trate de aspectos da LIBRAS e da comunidade surda (história, cultura surda etc.);
- a língua portuguesa ensinada como segunda língua por pessoas especializadas em ensino de L2;
- o acesso a todos os conteúdos escolares na LIBRAS;
- a presença de professores ouvintes fluentes em LIBRAS;
- a presença de intérpretes de LIBRAS na escola;
- cursos de LIBRAS para os funcionários da escola, e demais participantes da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a língua de sinais não é vista apenas num caráter instrumental, como um meio de se chegar à língua majoritária. Na verdade, é ela quem vai desencadear todo o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

A língua portuguesa tem seu papel específico nesse processo, já que também é uma língua do surdo, não apenas do ouvinte. Como sustentam Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), uma perspectiva bilíngue de ensino de línguas para surdos passa pela interação entre a L1 e a L2 dos aprendizes. Fazer comparações explícitas entre as estruturas das duas línguas faz com que os surdos

sejam conscientizados das diferenças e semelhanças existentes entre elas, a fim de que eles monitorem a sua própria aprendizagem.

Na concepção do minicurso desta pesquisa, essas características foram levadas em consideração. Na elaboração do material didático, na preparação das aulas, na escolha do professor se priorizou a valorização da língua de sinais como primeira língua dos alunos, as características visuo-espaciais dos mesmos, a cultura surda e as características da aprendizagem de uma língua estrangeira por um sujeito já bilíngue. Na discussão dos resultados, serão apresentadas essas características com detalhes.

1.1.3 Características das línguas de sinais

As línguas de sinais são consideradas as línguas naturais dos surdos. Para Skliar (2005, p. 26-27):

[...] “natural” [...] não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo.

Portanto, **língua natural** pode ser entendida como um sistema linguístico genuíno, legítimo, nascido das necessidades comunicativas de uma comunidade de falantes – ao contrário das línguas artificiais²⁰ que são “[...] inventadas deliberadamente por uma determinada pessoa” (TRASK, 2004, p. 159) ou grupo de pessoas.

A principal diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais se dá no canal de comunicação. Enquanto as línguas orais fazem uso do canal oral-auditivo (recepção por meio da audição e produção por meio da oralidade/vocalização), as línguas de sinais fazem uso do canal visuo-espacial (recepção por meio da visão e produção por meio do uso do espaço).

²⁰ O esperanto é um exemplo de uma língua oral artificial. O gestuno é um exemplo de uma língua de sinais artificial. Por serem artificiais, não são línguas maternas de ninguém.

Além dessa, existem muitas outras características que diferenciam as línguas visuo-espaciais das línguas orais-auditivas – algumas serão abordadas na discussão dos resultados. No entanto, além das diferenças, existem também semelhanças entre esses tipos de línguas. Desde as pesquisas do linguista americano Stokoe, na década de 60, é sabido que línguas de sinais possuem os mesmo níveis linguísticos²¹ das línguas orais: fonológico²², morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Algumas características das línguas orais, no entanto, não podem ser aplicadas exatamente da mesma forma às línguas de sinais, devido à natureza do canal perceptual de cada uma dessas línguas. Ou seja, nem sempre é possível se fazer uma comparação imediata, já que uma língua é oral-auditiva e a outra é visuo-espacial, mas isso não invalida a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos.

Salles *et al* (2004) fazem uma breve descrição de como os universais linguísticos²³ das línguas orais se aplicam às línguas de sinais, como será apresentado a seguir. Essa breve apresentação tem a finalidade de oferecer ao leitor que desconhece a estrutura das línguas de sinais, uma noção de como essas línguas se organizam²⁴.

1) “Onde houver seres humanos, haverá língua.” (SALLES et al, op. cit., p. 86)

A língua de sinais²⁵ não é universal, pois, como todo sistema linguístico autêntico, faz parte da cultura de seus usuários, não podendo, portanto, ser única. Ao redor do mundo, existem diversas línguas de sinais. O quadro abaixo apresenta alguns exemplos de línguas de sinais.

²¹ Não me detive na descrição detalhada de todos esses níveis, visto que nem todas essas informações foram usadas na análise. Os aspectos da estrutura da LIBRAS que foram relevantes para a investigação estão descritos junto à análise das produções dos sujeitos (capítulo 3).

²² O termo “fonema” é usado atualmente por muitos pesquisadores de línguas de sinais. No entanto, ele não se refere a som, mas sim a unidades mínimas distintivas, sem significado, que se combinam para formar palavras (sinais). Stokoe preferia usar o termo “quirema” (*quiros*, em grego, significa “mãos”) para se referir aos fonemas das línguas de sinais. Nesta pesquisa, preferi usar o termo “fonema”.

²³ As propriedades gerais das línguas humanas são denominadas **universais linguísticos**.

²⁴ Alguns exemplos foram extraídos de Salles *et al* (2004), os quais serão indicados. Os demais foram selecionados por mim.

²⁵ O termo “língua de sinais” é usado, por vezes, no singular, mas não significa que exista apenas uma língua de sinais. Trata-se de um termo genérico.

Quadro 1 – Exemplos de línguas de sinais

Sigla	Nome da língua por extenso	Tradução para o português
LGP	Língua Gestual Portuguesa	-
ASL	<i>American Sign Language</i>	Língua de Sinais Americana
BSL	<i>British Sign Language</i>	Língua de Sinais Britânica
LSF	<i>Langue des Signes Française</i>	Língua de Sinais Francesa

Fonte: Elaboração própria, baseada em Salles *et al* (2004, p. 86).

II) “Não há línguas primitivas [...]” (SALLES *et al*, 2004, p. 87)

Ao contrário do que se pensou durante anos, na época em que o oralismo imperava, as línguas de sinais podem ser comparadas em termos de complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, expressando ideias concretas ou abstratas, como sustenta Ferreira-Brito (1995). Elas possuem uma gramática própria, independente da língua oral oficial do país e, como toda língua, podem ampliar seu léxico. O sinal INTERNET, abaixo, ilustra essa possibilidade de ampliação de vocabulário, já que se trata de um item lexical criado recentemente.



Figura 1²⁶ – INTERNET.

III) “Todas as línguas mudam ao longo do tempo.” (SALLES *et al*, 2004, p. 87)

Diacronicamente, alguns sinais mudaram, como mostra o exemplo abaixo, da variedade de Fortaleza.

²⁶ Neste trabalho, as fotos dos sinais são meramente ilustrativas, já que é difícil representar uma língua tridimensional através de um meio estático. No CD em anexo, encontra-se a sinalização dos mesmos, em vídeo, na variedade de Fortaleza. Todas as fotos aqui apresentadas são minhas.

Quadro 2 – Exemplo de sinal usado no passado e usado atualmente

PASSADO	ATUALMENTE
 <p data-bbox="268 631 775 665">PROFESSOR@ (configuração de mão: D)</p>	 <p data-bbox="885 631 1393 665">PROFESSOR@ (configuração de mão: P)</p>

Fonte: Elaboração própria.

IV) “As relações entre os sons e os significados das línguas faladas e entre os gestos (sinais) e os significados das línguas de sinais são [...] arbitrários.” (SALLES *et al*, 2004, p. 88)

Os signos linguísticos nas línguas de sinais são arbitrários como em qualquer língua. Uma distinção interessante é que, nessas línguas, “[...] diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica” (SALLES *et al*, 2004, p. 83). Devido à natureza espacial da língua, muitos sinais reproduzem imagens do referente. Entretanto, essas formas icônicas não são universais, nem o retrato fiel da realidade. Elas são convencionadas pela comunidade linguística que as usa. A seguir, encontram-se exemplos de sinais icônicos e não-icônicos.

Quadro 3 – Exemplos de sinais icônicos e não-icônicos

SINAIS ICÔNICOS	SINAIS NÃO-ICÔNICOS
 <p data-bbox="464 1928 579 1957">ÁRVORE</p>	 <p data-bbox="1074 1928 1204 1957">BISCOITO</p>

Fonte: Elaboração própria.

V) “Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para formação de palavras e sentenças.” (SALLES et al, 2004, p. 89)

De acordo com Salles et al (2004), um processo bastante recorrente na formação de palavras nas línguas de sinais é a composição, como mostram os exemplos a seguir. Trata-se da união de dois signos para formar um terceiro.



Figura 2 – CASA^ESTUDAR = ESCOLA



Figura 3 – MULHER^PEQUEN@ = MENINA

Outro processo de formação de palavras nessas línguas é a derivação (QUADROS; KARNOPP, 2004). Nos exemplos a seguir, pode-se perceber que a configuração de mão usada no sinal derivado tem como base a configuração do sinal da primeira coluna.

Quadro 4 – Exemplos de sinais derivados

Sinal-base	Sinal derivado
 <p>ONTEM</p>	 <p>ANTES-DE-ONTEM</p>
 <p>SEGUNDA-FEIRA</p>	 <p>TERÇA-FEIRA</p>

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à formação de sentenças, SVO²⁷ é a ordem padrão. Mas, como afirmam Quadros e Karnopp (2004), outras ordens também são possíveis, embora tenham restrições em sua formação (estas não serão detalhadas aqui).

Quadro 5 – Exemplos de ordens dos constituintes das sentenças, na LIBRAS²⁸

Tipo de ordem	Exemplo
SVO	MARIA AMAR JOSÉ
OSV	<COMPUTADOR>top ²⁹ MARIA USAR
SOV	<MARIA>top TELEVISAO ASSISTIR
VOS	(QUEM COMPRAR CARRO JOSÉ OU MARIA?) COMPRAR CARRO <MARIA>afirm

Fonte: Elaboração própria.

²⁷ Sujeito, verbo e objeto

²⁸ Não consideramos necessário fotografar as sentenças, já que o que estamos analisando é a ordem dos constituintes. Elas estão sinalizadas no CD em anexo.

²⁹ Nesse caso, as palavras que estão entre colchetes são o tópico da oração e são acompanhadas de marca não-manual (expressão facial e/ou corporal).

VI) “Toda língua falada inclui segmentos sonoros discretos [...]. Línguas de sinais apresentam segmentos discretos na composição dos sinais.” (SALLES et al, 2004, p. 91)

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem a característica da dupla articulação, ou seja, unidades maiores, significativas (morfemas) são formadas a partir de unidades menores, sem significado (fonemas). De acordo com Salles et al (2004), os parâmetros fonológicos das línguas de sinais são: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação (Or) e expressões não-manuais (ENM).

a) Configuração de Mão (CM) – a forma que a mão assume na sinalização. Ex.:

Quadro 6 – Configurações de mão

SINAL	CONFIGURAÇÃO DE MÃO
 <p>CURSO</p>	 <p>CM: letra C³⁰</p>
 <p>MULHER</p>	 <p>CM: polegar estendido</p>

Fonte: Elaboração própria.

³⁰ Neste trabalho, quando a configuração de mão coincide com a configuração das letras do alfabeto, nomeamos a mesma pelo nome da letra a que se refere.

b) Ponto de Articulação (PA) – o local, no corpo ou no espaço, em que o sinal é realizado. Ex.:



Figura 4 – AMOR
(PA: peito)



Figura 5 – ESTUDAR
(PA: espaço neutro, em frente ao tronco)

c) Movimento (M) – o tipo de movimento presente no sinal, quando presente. Ex.:



Figura 6 – SUBIR-ESCADA
(M: tipo 'retilíneo')



Figura 7 – COZINHAR
(M: tipo 'circular')

d) Orientação (Or) – a direção da mão (ou da palma da mão) na realização do sinal.
Ex.:



Figura 8 – ABRIR-PORTA
(Or: de dentro para fora)



Figura 9 – FECHAR-PORTA
(Or: de fora para dentro)

e) Expressões não-manuais (ENM) – expressões faciais e/ou corporais obrigatórias em alguns sinais. Ex.:



Figura 10 – ALEGRIA
(ENM: sorriso)



Figura 11 – SURPRESA
(ENM: sorriso e olhos arregalados)

O que evidencia o caráter fonológico dessas unidades é o fato de elas serem distintas. A seguir, exemplos de alguns pares mínimos na LIBRAS. Eles possuem os mesmos fonemas, com exceção de um – o que está entre parênteses.

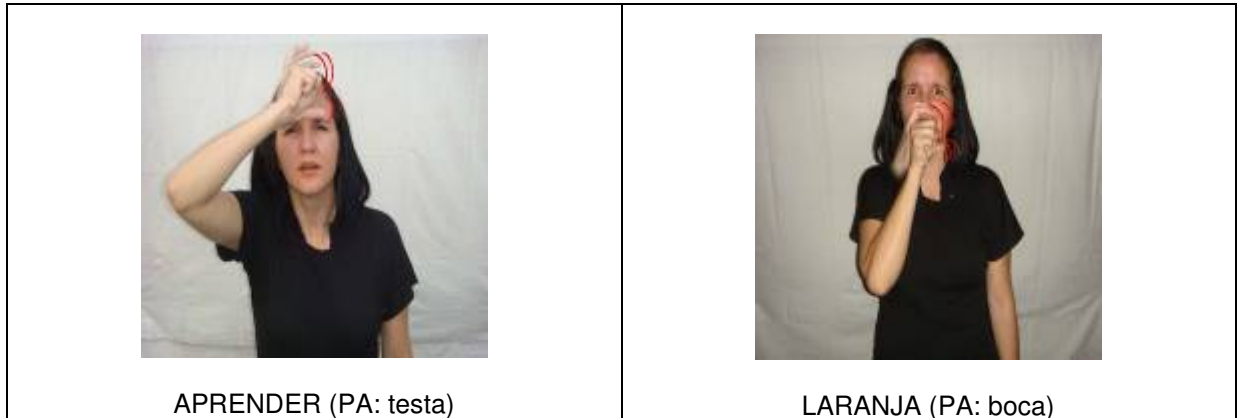


Figura 12 – Par mínimo: APRENDER x LARANJA

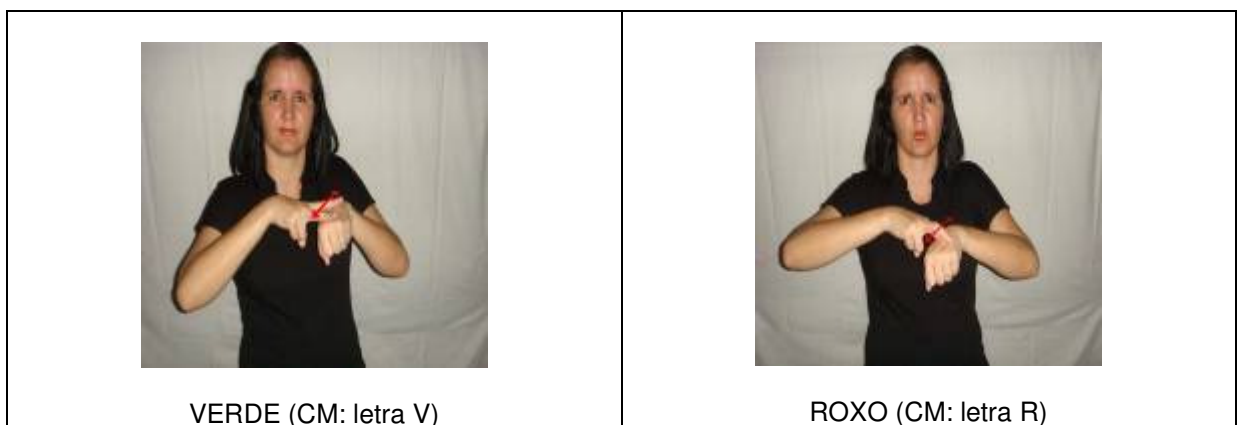


Figura 13 – Par mínimo: VERDE x ROXO

VII) odas as línguas apresentam categorias gramaticais (ex.: nome, verbo).” (SALLES et al, 2004, p. 92)

Nas línguas de sinais existem recursos para diferenciar as categorias gramaticais. Lemle (2002 *apud* SALLES et al, 2004, p. 92), por exemplo, relata que nessas línguas as “coisas” são representadas predominantemente por configurações de mão, e “mudanças”, “ações”, por sucessões de movimentos e sustações. Seria, portanto, um processo produtivo de derivação de sinais: transformar um verbo num nome, com uma mudança no padrão do movimento. Quadros e Karnopp (2004, p. 97) afirmam que “[...] o movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos.” Os exemplos extraídos de Salles et al (2004, p. 93), ilustram esse processo, como mostro a seguir:

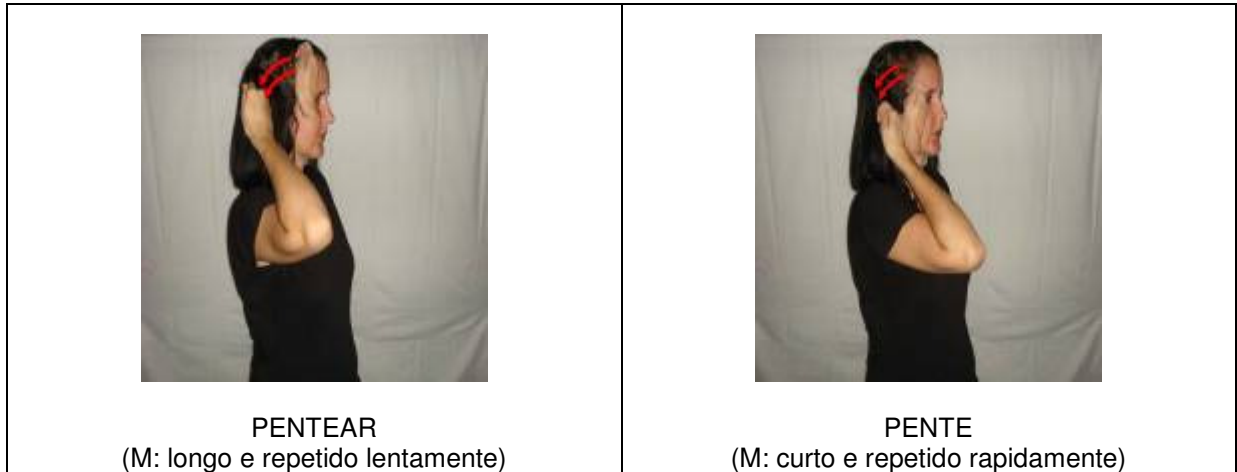


Figura 14 – Sinais derivados: PENTEAR x PENTE.

VIII) “Universais semânticos, como fêmea ou macho, animado ou humano, são encontrados em todas as línguas.” (SALLES *et al*, 2004, p. 93)

De acordo com os autores supracitados, na LIBRAS há recursos para se diferenciar, por exemplo, o traço “mais animado” de “menos animado”. Os exemplos a seguir, tirados de Salles *et al* (2004), ilustram essa afirmação. Nesse caso, os sinais são diferentes dependendo do tipo de sujeito – mais ou menos animado.



Figura 15 – Universal semântico: mais animado x menos animado

IX) “Todas as línguas possuem formas para indicar tempo passado, negação, pergunta, comando etc.” (SALLES et al, 2004, p. 93)

Quadro 7 – Exemplos de tipos de sentenças na LIBRAS³¹

Tipo de sentença	Exemplo
Negativa	EU-NÃO-GOSTAR EL@.
Interrogativa	QUEM GOSTAR MARIA?
Imperativa	DE-PÉ!

Fonte: Elaboração própria.

X) “Falantes de todas as línguas são capazes de produzir e compreender um conjunto infinito de sentenças. Universais sintáticos revelam que toda língua tem meios de formar sentenças”. (SALLES et al, op. cit., p. 94)

Como dito anteriormente, na LIBRAS, há meios para se formar vários tipos de sentenças. Os processos para essa formação, como em qualquer língua, são produtivos. Por exemplo, duas proposições (informações) podem ser representadas pela mesma forma, e o contexto oferecer pistas para se desfazer a ambiguidade.

Esses autores citam a sentença “ANA FILH@”, que tanto pode significar (a) “Ana tem um filho” quanto (b) “O filho da Ana”. O contexto vai situar a proposição como tendo um sentido ou outro. No período “MÃE SABE ANA FILHO”, não cabe, por exemplo, o significado expresso em (b). Já o significado expresso em (a) seria perfeitamente aceitável: “A mãe sabe que **Ana tem um filho**”.

XI) “Qualquer criança [...] nascida em qualquer lugar do mundo, de qualquer origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de aprender qualquer língua à qual é exposta.” (SALLES et al, 2004, p. 94)

Esse princípio vem confirmar a natureza da aquisição da linguagem das crianças surdas que, quando expostas à língua de sinais, adquirem essa língua naturalmente. É importante observar que esse princípio se refere à exposição natural da criança, o que não acontece no caso dos surdos com relação à língua portuguesa, já que os mesmos têm perda auditiva – e essa língua depende da audição para ser adquirida naturalmente.

³¹ Essas sentenças estão sinalizadas no CD em anexo.

Esses universais linguísticos atestam, portanto, o fato de as línguas de sinais serem línguas tão completas e complexas quanto quaisquer línguas orais.

A escrita de sinais

*Sign Writing*³² é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Ele expressa seus fonemas (as configurações de mão, os movimentos, as orientações das mãos, os pontos de articulação e as marcas não-manuais). Além disso, é composto por sinais gráficos de pontuação, por exemplo, para representar as pausas curtas e as pausas longas.

De acordo com Quadros (2006), esse sistema surgiu em 1974 com Valerie Sutton, nos EUA. Ela inicialmente criou um sistema para escrever coreografias (*Dance Writing*), o qual posteriormente seria adaptado para registrar, por escrito, línguas de sinais. No Brasil, esse sistema começou a ser pesquisado em 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com o Prof. Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa. Ele formou um grupo de trabalho juntamente com as professoras Marianne Stumpf e Márcia Borba. Marianne Stumpf, professora surda, defendeu sua tese de doutorado³³ em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sobre esse sistema. Abaixo, um exemplo de uma frase em escrita de sinais, retirada de Quadros (2006).

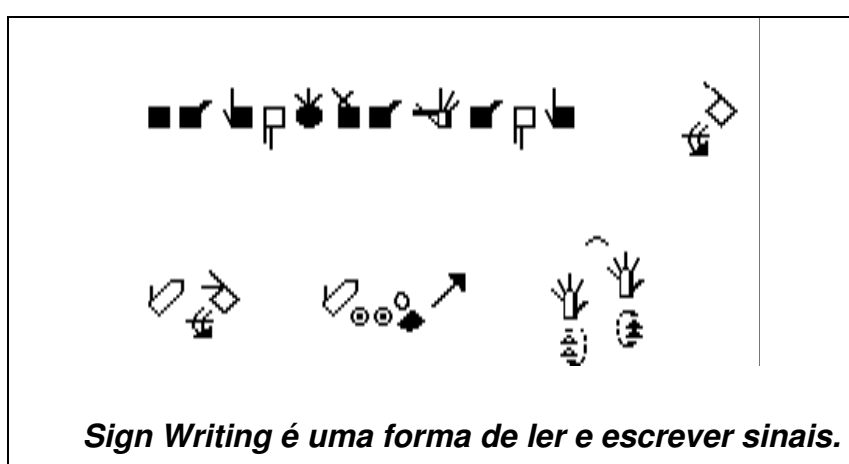


Figura 16 – Frase em escrita de sinais.

³² No Brasil, além do *Sign Writing*, existe outro sistema em estudo, a ELiS – Escrita das Línguas de Sinais. Ao contrário do *Sign Writing*, que é de representação simultânea, o sistema Elis é de base alfabética e linear – sequencial (ESTELITA, 2007).

³³ O título da tese de Marianne Stumpf foi “Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema *Sign Writing*: Língua de Sinais no papel e no computador.”

Diversos estudos vêm apontando que as crianças surdas se beneficiam da escrita de sinais no sentido de que ela pode potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita da língua oral, como sustenta Quadros (2005). Além disso, essa escrita promove uma identificação do surdo com o sistema de representação escrita, já que a língua que ele usa na “oralidade”³⁴ é usada como base para a escrita.

Capovilla e Raphael (2001) também apontam outros benefícios do uso da escrita de sinais pela comunidade surda. Conforme esses autores, essa escrita reduz a variabilidade dos sinais, aprimora a eficácia da comunicação com as pessoas surdas, enriquece o léxico da língua de sinais, e registra e consolida a cultura surda.

O que se percebe, no Brasil, é que essa escrita ainda não é usada de fato entre os surdos, no seu dia-a-dia. Existem algumas escolas de surdos que a incluem no currículo, mas ainda são a minoria. O curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também tem a Escrita de Sinais como disciplina obrigatória. Isso significa que, aos poucos, a comunidade surda está tomando conhecimento da existência desse sistema de escrita, e fazendo uso dele. Resta apenas esperar para ver os resultados desse processo. Por enquanto, a língua franca escrita dos surdos do Brasil ainda é a língua portuguesa.

1.2 O ensino de línguas não-maternas

1.2.1 A escrita em L2/LE

Antes de chegar ao ponto-chave desta dissertação, ou seja, a escrita de surdos em língua inglesa, faz-se necessário refletir sobre mais alguns conceitos, tais como *primeira língua* (L1), *segunda língua* (L2) e *língua estrangeira* (LE).

Para Crystal (1997), a *língua materna* ou *primeira língua* de uma pessoa diferencia-se de quaisquer outras línguas que ela possa adquirir (L2, L3 e outras).

³⁴ O termo “oralidade” está sendo usado para se referir ao tipo de meio oposto à escrita – tanto para as línguas de sinais quanto para as línguas orais. A oralidade em LIBRAS seria a sinalização dessa língua, ao invés da escrita de seus sinais.

De acordo com esse autor, a *segunda língua* é uma língua não-nativa, usada para fins comunicativos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso na cultura da mesma. Já o termo *língua estrangeira* é usado para designar também uma língua não-nativa, mas que não possui *status* de um meio rotineiro de comunicação num país.

O aprendizado de uma língua estrangeira seria, portanto, uma opção (um desejo pessoal, a necessidade de se destacar no mercado de trabalho entre outras) – ao contrário da segunda língua, cuja aprendizagem é uma condição para se ter acessibilidade no país. Os documentos oficiais do Brasil, por exemplo, encontram-se escritos na língua oficial, ou seja, na língua portuguesa – a qual não é a língua materna de todos os brasileiros. Para ter uma maior acessibilidade no Brasil, esses brasileiros precisam ter algum domínio do português.

No Brasil, a LIBRAS é considerada a primeira língua da comunidade surda dos centros urbanos³⁵. Por causa de sua condição audiológica, os surdos brasileiros aprendem o português (escrito e/ou oral) como se aprende uma segunda língua. O surdo brasileiro, portanto, é considerado bilíngue.

A língua portuguesa, no entanto, nem sempre é vista como segunda língua por alguns surdos, mas como uma língua estrangeira. Sobre essa relação, Gesser (2006, p. 65) levanta uma questão interessante: o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada “como uma língua alheia” pelo falante. No caso de muitos surdos, a língua portuguesa é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha, que pertence apenas à comunidade ouvinte. Trata-se de uma relação bastante conflituosa que permeia o contato entre essas duas comunidades. No caso dos surdos desta pesquisa, será visto que muitas vezes eles parecem fazer uso da língua portuguesa realmente como uma segunda língua, pois a usam com propriedade no curso de inglês, sem que houvesse imposição. Foi uma língua escolhida livremente por eles para dar apoio à sua aprendizagem do inglês.

Sobre a língua inglesa, ela é considerada aqui não só uma língua estrangeira (LE) para os surdos, mas também uma terceira língua. Na sala de aula de língua inglesa há, portanto, o convívio entre três línguas: LIBRAS (L1), português

³⁵ Existem os surdos que fazem parte de comunidades indígenas e que usam outras línguas de sinais.

(L2) e inglês (L3/LE). Quando o surdo precisa usar um dicionário bilíngue, por exemplo, esse está escrito em língua portuguesa. Então, ele necessita fazer duas traduções: do inglês para o português, e do português para a LIBRAS. Como “[...] a LIBRAS ainda não possui um sistema de escrita³⁶ amplamente utilizado nem legalmente reconhecido como tal” (SILVA, 2005, p. 62), o aluno surdo tem que fazer seus registros de tradução da língua inglesa por meio da língua portuguesa. Assim sendo, da interação do surdo com essas três línguas (LIBRAS, português e inglês) surge um contexto bastante complexo. Esta pesquisa procurou analisar parte desse contexto, em especial a relação entre o surdo e essas línguas no aprendizado da escrita em língua inglesa.

Entendendo a escrita em L2/LE

Escrever em uma segunda língua (ou língua estrangeira) não é tarefa simples. Esse processo tende a ser bem mais árduo do que escrever na primeira língua. De acordo com Weigle (2002), isso ocorre devido: (a) à pouca fluência na segunda língua; (b) aos fatores sociais e culturais que permeiam os usos da L2, e que os aprendizes muitas vezes desconhecem; (c) aos fatores afetivos – especialmente o nível de ansiedade e apreensão presentes na escrita em L2. Além disso, esse autor revela que, ao escrever em uma L2, as pessoas planejam menos sua escrita e revisam menos o conteúdo do texto (os aspectos textuais), se comparado à escrita em L1. É provável que esse comportamento esteja relacionado a uma preocupação exagerada com os aspectos formais (ortografia e regras gramaticais), já que os recursos linguísticos são mais limitados na L2. Tudo isso torna a escrita em L2/LE um trabalho bastante penoso, tanto para surdos quanto para ouvintes. Daí a resistência que tantos alunos têm de escrever em L2/LE.

No caso dos aprendizes surdos adultos, essa resistência tem um caráter ainda mais peculiar. Para muitos surdos, escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à língua de sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade. Por isso, trabalhar com ensino de escrita para surdos se torna

³⁶ Como dito anteriormente, no Brasil existem estudos consistentes sobre sistemas de escrita de sinais, tais como o *Sign Writing* (mais difundido) e a ELiS. No entanto, tais sistemas ainda estão restritos a poucos interessados.

um desafio. É preciso que o professor tenha uma atitude de conquista perante seus alunos.

No minicurso desta pesquisa, percebi essa atitude de resistência no início. Os alunos não queriam escrever, relutavam em fazer isso. Quando aceitavam, queriam realizar as tarefas apenas em duplas e grupos – e eu precisava coletar produções individuais deles. Além disso, insistiam na escrita de frases simples, de palavras soltas. A escrita em forma de texto os amedrontava – o que parece ser reflexo da educação oralista-estruturalista que muitos tiveram. Entretanto, ao longo das aulas, eles aceitaram o desafio de produzir textos em inglês. Com o passar do tempo, foram ficando mais dispostos com relação ao ato de escrever. Inclusive, na avaliação do curso, alguns comentaram que eles tinham gostado de se sentir desafiados. Considero essa mudança de postura frente à escrita como um dos maiores benefícios trazidos pelo curso.

Além da questão da resistência à escrita numa língua oral-auditiva por motivos afetivos, a comunidade surda apresenta mais uma característica particular: a ausência de uma escrita em língua materna, na qual possa se apoiar no momento de escrever em uma L2/LE. Leki (1992) afirma, por exemplo, que as estratégias que se emprega na escrita em L1 podem ser aproveitadas na escrita em L2: o planejamento antes da escrita, a organização das ideias, estratégias de edição, de revisão e outros. Mesmo que os aprendizes de uma L2 usem bem menos essas estratégias do que na escrita em L1, eles ainda têm a vantagem de usá-las. Diferentemente, uma pessoa que não teve contato algum com a modalidade escrita da L1 não terá outro sistema de escrita para tomar como referência. É esse o caso dos surdos. Muitas vezes, as dificuldades do surdo com a escrita da língua oral não se deve apenas ao fato de essa ser uma outra língua, mas também à falta de intimidade com os aspectos discursivos da escrita, tais como pontuação, paragrafação, uso de dêiticos, sequência argumentativa, condensação de ideias e outros – como ressalta Guarinello (2007).

Além da transferência de estratégias de escrita, Leki (1992) comenta a vantagem de o sujeito poder fazer uso de estruturas de sua L1, quando as estruturas da L2 ainda não fazem parte de seu repertório. Outro benefício advindo da L1, citado por essa autora, é a possibilidade de mudar de código com essa língua na escrita em L2. Na presente pesquisa, constatei que os sujeitos surdos tiveram esses dois

comportamentos na escrita em inglês, fazendo uso de suas L1 e L2 para transferir estruturas e para fazer empréstimo de vocábulos (mudança de código).

À visão de Leki (1992) se aplica à ideia de interdependência linguística de Cummins (2008). Esse autor alega que as línguas envolvidas numa situação de bilinguismo são interdependentes, podendo haver transferência de conceitos, de formas linguísticas (estruturas, vocabulário) e de habilidades de letramento entre as mesmas. Cummins (2008) afirma ainda que esse processo de transferência ocorre nos dois sentidos: da L1 para a L2 e vice-versa. Conforme esse autor, as línguas se “alimentam” mutuamente. O que se percebe no caso dos sujeitos surdos escrevendo em língua inglesa (L3) é um processo semelhante. A diferença é que se trata de três línguas. Nesta pesquisa, investiguei de que forma a LIBRAS e a língua portuguesa fertilizam a interlíngua dos sujeitos em direção à língua inglesa. Seguindo a perspectiva de Cummins (2008), a proficiência dos sujeitos na LIBRAS e na língua portuguesa também sofreram ganhos nesse processo, mas esse fato não foi objeto de investigação deste trabalho.

Ainda sobre o uso da L1 no texto escrito em L2, Kroll (1990) levanta alguns questionamentos interessantes: por que será que alguns aprendizes de L2 dependem mais da L1 do que outros? Seriam preferências individuais ou fatores externos? Esses questionamentos me fizeram ir além da identificação da presença da L1 (LIBRAS) e da L2 (português) no texto em L3 (inglês). Comecei a pensar também na variação do uso dessas línguas – variação entre os sujeitos e num mesmo sujeito. Que fatores contribuiriam para o uso da LIBRAS e da língua portuguesa no texto em inglês produzido por surdos? Seria uma característica pessoal do sujeito? Influência do tipo de gênero textual? Das condições de produção das tarefas? Da abordagem de ensino aplicada no curso? Não foram encontradas respostas categóricas para essas questões, mas, na discussão dos resultados, apresentarei as hipóteses levantadas, as quais pareceram ser coerentes com o contexto analisado.

A escrita de surdos

Geralmente a comunidade ouvinte desconhece a escrita do surdo, que é bastante peculiar, e se surpreende ao ler um texto escrito por ele. Isso se deve ao

fato de se achar que o surdo também possua o português como única língua, no caso dos brasileiros. Muitos ouvintes desconhecem o fato de que o português, para o surdo, é considerado uma segunda língua. E além das dificuldades que qualquer falante tem no aprendizado de uma segunda língua, acrescenta-se a isso o fato de que a maioria dos surdos adquire a língua de sinais (L1) tardiamente³⁷ – o que traz reflexos negativos à aprendizagem da L2.

O manejo precário da escrita se evidencia em dificuldades que normalmente os surdos têm, por exemplo, para preencher uma ficha de solicitação de emprego, para seguir instruções escritas, para ler avisos informativos ou preventivos, ou para compreender e responder a uma mensagem escrita. Essa situação os coloca em desvantagem em relação à comunidade ouvinte, na perspectiva de integração social e escolar. Como sustentam Álvarez, Salazar e Medina (2004), grande parte dos surdos desconhece o valor e a funcionalidade da escrita, tendo uma noção muito precária da estrutura, conteúdos, características formais e convenções dos textos escritos. Se não encontram sua função no uso diário, como poderão atribuir-lhe significado?

Os textos escritos por alunos surdos costumam apresentar, de acordo com Salles *et al* (2004), enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração. Isso ocorre por eles estarem em estágios intermediários do processo de aprendizagem de uma segunda língua. Para esses autores, nesse processo:

[...] a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e 'crie' regras, recorrendo a sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem (SALLES *et al*, 2004, p. 121).

³⁷ Segundo Klein (1986), há um período crítico para a aquisição da língua materna – dos dois anos até a puberdade. Para os defensores da versão fraca da *hipótese do período crítico*, depois dessa fase, consegue-se aprender, mas de modo diferente e mais difícil.

O surdo escreve, pois, numa interlíngua, combinando características lexicais e gramaticais da língua que está aprendendo com a estrutura da LIBRAS³⁸. Por isso, a produção escrita por surdos possui características que dificultam sua interpretação.

De acordo com Góes (1999), é preciso procurar por pistas para fazer ajustes na tentativa de construir o sentido do texto. Nos textos de surdos em português (L2), essas pistas seriam as manifestações dessa língua a partir das hipóteses formuladas por eles com base em seu conhecimento prévio. A interlíngua produzida pelos surdos não pode, portanto, ser ignorada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE e no momento da avaliação de seus textos.

No entanto, muitas características que se encontram nas produções dos sujeitos surdos não são exclusivas dessas pessoas. Qualquer sujeito bilíngue (ouvinte ou surdo) pode manifestar influência da L1 na escrita em L2 – além de aspectos idiossincráticos –, e apresentar dificuldades na escrita em segunda língua. No caso dos ouvintes, muitas dessas dificuldades advêm do fato de serem duas línguas distintas. No caso dos surdos, a complexidade é um pouco maior. Na aprendizagem do português por surdos usuários da LIBRAS, por exemplo, há três ressalvas importantes a serem feitas:

- 1^a) trata-se de duas línguas diferentes, cada qual com sua gramática, seu vocabulário, suas regras próprias;
- 2^a) trata-se de duas línguas de modalidades distintas: enquanto uma utiliza o canal visuo-espacial, a outra faz uso do canal oral-auditivo. Essas modalidades influenciam a forma como se organiza cada língua;
- 3^a) há diferenças nos meios usados. Enquanto na LIBRAS os sujeitos estão acostumados a utilizar apenas a “oralidade” (meio não-escrito), na língua portuguesa, eles interagem muito mais com a escrita – a qual possui especificidades.

³⁸ Além disso, há a influência do contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos (aspectos específicos de sua escolarização, de sua história de vida e outros).

Escrevendo em L2, portanto, os surdos têm que lidar com uma língua realizada via um canal distinto de sua L1 e com um meio de expressão não existente em sua L1. Daí a complexidade desse processo.

Quanto à aprendizagem da língua inglesa como LE/L3 por surdos, esse contexto multilíngue traz muitas vantagens. Além das transferências advindas da primeira língua (LIBRAS), o surdo pode contar com mais uma língua-suporte: a língua portuguesa. É provável que os sujeitos da presente pesquisa tenham usado também a língua portuguesa como apoio no aprendizado do inglês devido ao fato de as duas possuírem bastantes semelhanças. Além das duas serem de modalidade oral-auditiva, ambas são línguas não-maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem³⁹ e de comunicação em L2) e possuem escrita (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de letramento). Essas semelhanças podem ter gerado transferências positivas entre as duas línguas – assunto que será tratado a seguir.

1.2.2 Estratégias de comunicação

Como já vem sendo discutido ao longo deste trabalho, ocorrem transferências na interação entre uma língua previamente adquirida e uma nova. De acordo com Brown (2000), a transferência positiva acontece quando o conhecimento da língua previamente adquirida beneficia a língua que está sendo aprendida no momento – como, por exemplo, no caso da transferência de estruturas semelhantes nas duas línguas. A transferência negativa, ao contrário, ocorre quando esse conhecimento prévio distorce a performance na segunda língua. Esse segundo tipo de transferência é também conhecido como interferência e ocorre, por exemplo, quando um aspecto da L1 é incorretamente transferido ou incorretamente associado a um item que está sendo aprendido na L2.

³⁹ De acordo com Brown (2000), estas são algumas estratégias de aprendizagem: planejamento, atenção seletiva, repetição, tradução, tomada de notas, agrupamento de informações, dedução, contextualização, eleição de palavras-chave, inferência, cooperação, pedido de esclarecimentos entre outros.

No ensino de segunda língua, é bastante comum se enfatizar as transferências negativas, já que elas dão origem ao erro⁴⁰. No entanto, como explica Brown (2000), não se pode esquecer o quanto a L1 facilita o aprendizado da L2, em relação às transferências positivas feitas a partir dela. No caso da escrita dos surdos em língua portuguesa, por exemplo, há tanto transferências positivas quanto negativas da LIBRAS. E no caso da escrita em língua inglesa, pode haver transferências não só da LIBRAS, como também da língua portuguesa.

A visão de erro mudou bastante ao longo dos anos, como descreve Leki (1992). Nos anos 40 e 50, quando a visão behaviorista era mais influente, o erro era tratado como algo que devia ser evitado, algo prejudicial à produção em L2/LE. Já na década de 70, o erro passou a ser visto como sendo característica inerente à interlíngua dos aprendizes, por ser produto de suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo – uma visão cognitivista de aprendizagem. No final do século XX, pesquisadores foram percebendo que os erros não eram estáveis, que a interlíngua dos aprendizes variava de acordo com fatores externos (tarefa, registro, tópico etc.) e internos (variáveis afetivas). Trata-se de uma perspectiva construtivista de aprendizagem.

Enfim, atualmente “[...] os erros são vistos como evidência de uma variedade de estratégias de aprendizagem e de produção linguísticas.” (LEKI, 1992, p. 111 – tradução minha⁴¹), influenciados pelos fatores externos e internos citados acima. Ou seja, o erro é o resultado do emprego de estratégias pelo aprendiz, no intuito de se comunicar. Essa é a visão adotada no presente trabalho.

Porém, definir o que seja estratégia não é uma tarefa tão simples. Dificilmente se tem um consenso acerca desse conceito. De acordo com Bialystok (1990), é indiscutível que estratégias são empregadas para solucionar situações-problema. Um aprendiz, por exemplo, ao desconhecer determinado vocábulo na L2, pode lançar mão de diversas estratégias: fazer uma mímica, desenhar, usar uma paráfrase, um vocábulo próximo e outros.

⁴⁰ Para Brown (2000), o erro na L2 não acontece somente quando há transferência negativa (interferência) da L1. Também existem os erros intralinguísticos (baseados nas hipóteses do aprendiz sobre a L2) e os que ocorrem devido ao contexto sociolinguístico de comunicação, ao uso de estratégias psicolinguísticas e cognitivas e às variáveis afetivas.

⁴¹ Do original: “[...] errors are seen as evidence of a variety of language learning and language production strategies.”

O que Bialystok (1990) questiona é a obrigatoriedade da existência de um problema desse tipo (uma lacuna de informação) para se gerar um comportamento estratégico, pois numa situação menos problemática também se podem empregar estratégias. Um especialista, por exemplo, pode optar por explicar um termo técnico ao invés de usá-lo quando se dirige a uma audiência leiga, a fim de tornar seu discurso mais acessível. Entre sujeitos bilíngues, é comum a mudança de código para fins de ênfase. Às vezes, o sujeito opta por usar um vocábulo de sua L1, ao falar em L2, por esse vocábulo ter uma força de expressão maior para o sujeito na L1 – e não necessariamente porque ele o desconheça.

Ou seja, como sustenta Bialystok (1990), todas as situações de comunicação se caracterizam como sendo uma situação-problema, na medida em que qualquer falante deseja se fazer entender, se expressar com sucesso. O conceito de problema, portanto, está sendo usado aqui numa visão mais ampla do que nas definições tradicionais. Há, portanto, situações de comunicação mais problemáticas (como no caso dos falantes que têm uma lacuna no conhecimento da língua) e outras menos problemáticas (como quando um falante faz uma escolha entre dois vocábulos para melhor se expressar).

Sobre o uso consciente de estratégias, a autora supracitada afirma que nem sempre o usuário de uma língua está ciente de que usou determinada estratégia. Muitas vezes a escolha é inconsciente. Uma prova disso é o uso de estratégias de comunicação por crianças bem pequenas, as quais ainda não têm maturidade para ter consciência sobre esse processo. Outro fato que também se percebeu nas crianças, foi a questão da não-intencionalidade. Não há uma relação direta entre a escolha de determinada estratégia para solucionar determinado problema.

Na presente pesquisa, serão focadas apenas as situações de comunicação consideradas “mais problemáticas”, ou seja, em que o aprendiz desconhece vocábulos ou estruturas da língua-alvo. Nessa perspectiva, a definição adotada por Farias (2007, p. 45) se aplica a esta dissertação. De acordo com essa autora, as estratégias de comunicação:

[...] são processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes quando tentam se comunicar na língua que estão aprendendo. Nesse processo, o aluno tenta superar as carências de sua competência linguística com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória.

O termo **estratégias de comunicação** foi usado pela primeira vez por Selinker (1972 *apud* CORDER, 1983), em seu artigo intitulado *Interlanguage*, para se referir a determinados tipos de erros cometidos por aprendizes de segunda língua na tentativa de se comunicar na língua-alvo. Segundo esse autor, essas estratégias seriam resultado do uso inapropriado do sistema da L2. Corder (1983) comenta que, atualmente, esse conceito foi ampliado e se refere a estratégias usadas por falantes de qualquer língua para expressar significados, conforme explicitado anteriormente.

Sobre as estratégias de comunicação em segunda língua, Faerch e Kasper (1983) dividem-nas em duas grandes categorias: (1) as estratégias de redução⁴² e (2) as estratégias de realização⁴³.

As estratégias de redução seriam resultado de uma atitude de fuga do falante diante de um problema de comunicação, como o desconhecimento de vocabulário ou de estruturas da L2. Nesse caso, o falante poderia evitar um determinado tópico de conversação, abandonar a mensagem que pretendia transmitir, desistir de usar determinado vocábulo e substituí-lo por outro entre outros.

As estratégias de realização, por sua vez, são aquelas em que o falante procura uma alternativa para o problema. Ao desconhecer uma estrutura da L2, ele pode, por exemplo, fazer uma tradução literal de sua L1.

Faerch e Kasper (1983) dividem ainda as estratégias de realização em dois grupos: (a) as estratégias de compensação e (b) as estratégias de recuperação⁴⁴. Porém, assim como vários autores, eles investiram mais na pesquisa das estratégias de compensação. Essas estratégias seriam usadas pelo falante para suprir a escassez de recursos linguísticos, a fim de atingir seu objetivo comunicativo. O quadro a seguir apresenta uma visão geral das estratégias de realização.

⁴² *Reduction Strategies.*

⁴³ *Achievement Strategies.*

⁴⁴ As estratégias de recuperação ocorrem quando o falante não se lembra de um vocábulo da L2 e tenta recuperá-lo de alguma forma.

Quadro 8 – Panorama das estratégias de realização

Categoria	Subtipos
ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO	A) Estratégias de compensação: (a) mudança de código (b) transferência interlinguística (c) transferência intralinguística (d) estratégias baseadas na interlíngua: – generalização – paráfrase – criação de vocábulos – reestruturação (e) estratégias de cooperação (f) estratégias não-linguísticas
	B) Estratégias de recuperação

Fonte: Adaptado⁴⁵ de Faerch e Kasper (1983, p. 53).

Deter-me-ei apenas na descrição das estratégias de compensação que serão usadas na análise do *corpus* deste trabalho: **transferência interlinguística, criação de vocábulos e mudança de código.**

A transferência interlinguística ocorre quando o usuário transfere estruturas sintáticas de outra língua para a sua interlíngua. Os exemplos a seguir ilustram algumas situações de transferência interlinguística encontradas neste trabalho.

(1) “[...] *i like very of comic strips [...].*” (Sujeito 2 – atividade inicial).

(2) “*My name P____. I 23. I poor [...].*” (Sujeito 7 – atividade intermediária).

No primeiro exemplo, o sujeito provavelmente se baseou na estrutura da língua portuguesa para produzir esse enunciado (Eu gosto muito de tirinhas.) – o qual não corresponde à estrutura da língua inglesa (“*I like comic strips very much*” – dentre outras possíveis traduções). O sujeito usa o advérbio “*very*” e a preposição “*of*” entre o verbo (*like*) e o objeto (*comic strips*), tal como ocorre em língua portuguesa. Além disso, ele expressa o sentido do advérbio “muito” (*very much*)

⁴⁵ A) *Compensatory strategies: (a) code-switching, (b) interlingual transfer, (c) intralingual transfer, (d) IL based strategies (generalization, paraphrase, word coinage, restructuring), (e) cooperative strategies, (f) non-linguistic strategies. B) Retrieval strategies.*

apenas pelo vocábulo “*very*”. Em inglês, quando esse advérbio está modificando um verbo, ele não aparece expresso sozinho, mas acompanhado de outro advérbio (*much*). Trata-se, portanto, de uma transferência interlinguística da língua portuguesa.

No segundo exemplo, uma das transferências que se observa é a omissão do verbo de ligação nas três orações. Esse comportamento provavelmente é oriundo da LIBRAS, língua na qual não se lexicaliza o verbo “ser” nessa situação.

A estratégia criação de vocábulos⁴⁶, por sua vez, ocorre quando o sujeito, ao desconhecer uma palavra da língua que está estudando, cria seu próprio vocábulo na tentativa de suprir sua falta de conhecimento. Ele pode se basear tanto na estrutura de outras línguas que ele conheça (L1, L2 etc.) quanto na estrutura da própria LE para criar esse item lexical, fazendo ajustes fonológicos e/ou morfológicos. A seguir, há um exemplo que ilustra essa estratégia, no vocábulo que destaquei em negrito.

(3) “*Quero aprende and stud of the english a **comunic** and ler.*” (Sujeito 6 – atividade inicial).

Nesse caso, é possível perceber que, ao produzir o vocábulo “*comunic*”, o sujeito 6 faz uma tentativa de escrever em inglês, baseando-se na estrutura morfológica do mesmo em português (comunicar). Para isso, ele omite o final do vocábulo, acreditando que, dessa forma, o mesmo ficaria mais semelhante à estrutura da língua inglesa. É possível que este sujeito conheça vocábulos em inglês terminados em **-ic** (como *classic*, *historic*) e por isso tenha usado essa lógica. No entanto, esse morfema é típico de adjetivos, e o sujeito o utiliza num verbo.

Quanto à estratégia mudança de código⁴⁷, trata-se das ocorrências em que o sujeito faz empréstimo de vocábulos (ou de sentenças inteiras) de outra língua para o texto em L2/LE. Nesse caso, vários fatores podem levar à mudança de código: o desconhecimento de uma palavra na L2; um comportamento não-

⁴⁶ O limite entre a criação de um vocábulo e um lapso de ortografia é bem tênue. Como será apresentado na análise dos dados, não se tem certeza, em alguns casos, se trata-se de um fenômeno ou de outro. O sujeito tanto pode ter criado uma palavra, como pode ter se equivocado no momento de escrevê-la, como quando um dos sujeitos escreveu “*profund*”. Por isso, não foram feitas afirmações categóricas em nossa pesquisa, mas apenas levantadas hipóteses.

⁴⁷ Nesta pesquisa, o termo *code switching* foi traduzido por “mudança de código”, tal como em Quadros (2005), mas alguns autores, como McCleary (2008), preferem a tradução “alternância de código”.

intencional (lapso) do sujeito devido ao seu estado emocional (cansaço, estresse, nervosismo, e outros fatores); o sentimento de que o vocábulo na L2 não dá conta do que o falante deseja expressar, por isso ele faz uso de uma palavra de outra língua, dentre outros motivos. O mesmo exemplo apresentado anteriormente serve para ilustrar a ocorrência dessa estratégia. No entanto, os vocábulos destacados são outros.

(4) **“Quero aprende and stud of the english a comunic and ler.”** (Sujeito 6 – atividade inicial).

Nesse exemplo, o sujeito transita entre as línguas portuguesa e inglesa ao longo de seu enunciado. Uma hipótese é a de que ele tenha usado esses vocábulos do português como forma de suprir a falta de conhecimento dos mesmos em inglês. O fato de ter sido um lapso do sujeito também não está descartado, mas na presente pesquisa nem sempre foi possível distinguir uma situação da outra, como será apresentado na análise dos resultados. Então, não levei em conta a causa lapso.

Em se tratando da utilização de estratégias de comunicação, especificamente em terceira língua, Williams e Hammarberg (1998) têm um estudo de caso relevante. Eles pesquisaram sobre as funções atribuídas por um aprendiz de sueco (L3) à sua L1 (inglês) e L2 (alemão), em “trocas linguísticas não-adaptadas⁴⁸” – termo que corresponde ao que está sendo chamado de mudança de código nesta dissertação.

Eles enfatizam a importância do papel da segunda língua (L2) nesse processo, além do da primeira (L1) – já mencionado. Como os próprios autores afirmam, existem pouquíssimas pesquisas que investigam de que forma outra(s) língua(s) estrangeira(s) que um falante já saiba, influencia(m) a aprendizagem de uma nova LE.

Em sua pesquisa, analisando a produção oral⁴⁹ em sueco (L3), durante dois anos, Williams e Hammarberg (1998) constataram que o sujeito alterna códigos (substituindo desde palavras até turnos completos), mudando da L3 para a L1 e a L2 em situações distintas, a saber:

⁴⁸ *Non-adapted language switches.*

⁴⁹ O gênero textual analisado neste estudo de caso foi a conversação informal.

- d) para realizar um aparte, fazer comentários sobre seu desempenho na L3, pedir ajuda (função metalinguística⁵⁰);
- e) para fazer autocorreção, iniciar um turno (função de edição⁵¹);
- f) para superar problemas de léxico na L3 com itens que não são dessa língua (função de inserção⁵²);
- g) “sem um propósito pragmático identificável”⁵³ (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998, p. 295), ou seja, de maneira não-intencional, acidental.

A partir da análise dessas funções, esses autores identificaram que o inglês (L1) foi a língua mais usada com função metalinguística. Sendo assim, essa língua assume um “papel instrumental”⁵⁴ no discurso do sujeito pesquisado. Ela é usada como uma ferramenta para facilitar a comunicação (para pedir ajuda, fazer apartes etc.). O inglês também foi a língua mais usada com a função de edição.

O alemão (L2), por sua vez, foi a língua mais usada para substituir os itens lexicais que o sujeito desconhecia em sueco. O sujeito usou essa língua paralelamente à L3 (e não à parte, como na função metalinguística) para dar continuidade aos enunciados produzidos na L3. Williams e Hammarberg (1998) denominaram esse papel de “papel supridor/fornecedor”⁵⁵. O alemão também foi a língua mais usada nos trechos considerados não-intencionais, como um lapso do sujeito.

No estudo desses autores, é provável que a L2 tenha sido mais usada para dar continuidade ao discurso na L3 porque “[...] as atividades cerebrais ficavam espacialmente muito mais próximas entre si que as atividades relativas à língua materna.” (HUFEISEN, 2006, p. 60). Dessa forma, o aprendiz recorre mais à L2 para fazer empréstimo de vocábulos. No caso dos sujeitos surdos desta investigação, a situação é um pouco diferente. Eles só podem recorrer à língua portuguesa para fazer esse tipo de empréstimo, já que desconhecem a escrita de sinais. E mesmo

⁵⁰ *Meta function.*

⁵¹ *Edit function.*

⁵² *Insert function.*

⁵³ Os autores chamam essa função de WIPP (*Without Identified Pragmatic Purpose*): “sem um propósito pragmático identificável”.

⁵⁴ *Instrumental role.*

⁵⁵ *Default supplier role.*

que a conhecessem, será que eles a usariam paralelamente à escrita em inglês – uma escrita alfabética? Será que eles mesclariam os dois sistemas de escrita?

Mesmo com as diferenças entre línguas, sujeitos e registro⁵⁶, o estudo de Williams e Hammarberg (1998) foi usado nesta dissertação como parâmetro para se identificar o papel da LIBRAS (L1) e da língua portuguesa (L2) nos textos escritos por surdos em língua inglesa (L3). Além das diferenças mencionadas, esses autores pesquisaram apenas a mudança de código. Neste trabalho, como citado previamente, estou investigando também as transferências interlinguísticas e a criação de vocábulos. Mesmo com essas diferenças, os papéis identificados por esses autores podem ser aplicados à presente investigação⁵⁷.

Enquanto Williams e Hammarberg (1998) investigaram como se escolhe a língua que vai ser usada na mudança de código, Bialystok (1990) chamou a atenção para os fatores que podem influenciar a escolha do tipo de estratégia a ser usada. De acordo com a autora, essa escolha vai depender de diversos fatores tais como o tipo de tarefa, o objetivo do falante, o estilo do aprendiz, o tópico em questão, o interlocutor, dentre outros. Algumas dessas variáveis foram investigadas aqui, como será apresentado na análise dos dados.

Enfim, o uso de estratégias de comunicação baseadas na L1 (e na L2) pelos aprendizes de LE é considerado benéfico por diversos autores, na medida em que oferecem aos aprendizes um suporte para fazer empréstimo de estruturas e itens lexicais enquanto o domínio da LE ainda é limitado. Além disso, conhecer outras línguas não-maternas além da LE faz com que os aprendizes possam fazer transferência de outras estratégias de comunicação, de estratégias de aprendizagem e de estratégias de escrita. Como afirma Hufeisen (2006, p. 59), “[...] durante muito tempo, pesquisadores acreditaram que muitas línguas poderiam confundir o cérebro. Errado: quando mergulham em diversos idiomas, [...] [os alunos] aprendem com maior facilidade e rapidez.”

⁵⁶ Enquanto Williams e Hammarberg (1998) tratam de um sujeito ouvinte, três línguas orais e um gênero textual oral, o presente trabalho trata de nove sujeitos surdos, uma língua de sinais e duas orais (no meio escrito) e gêneros textuais escritos.

⁵⁷ A *função de edição* e as *mudanças de código sem um propósito identificável* (WIPP) não foram identificadas na presente pesquisa devido à natureza da mesma ser um pouco diferente da pesquisa de Williams e Hammarberg (1998). A edição do texto, por exemplo, não aparece na versão final de gêneros escritos como acontece no texto oral, o qual o sujeito vai editando na medida em que produz. Quanto às trocas WIPP, como o sujeito era um dos pesquisadores, era possível identificar quando um vocábulo da L1 ou da L2 havia sido usado por lapso ou por desconhecimento do mesmo na L3.

O uso da L1 (e da L2) nos primeiros estágios de interlíngua dos aprendizes rumo à língua-alvo é um comportamento comum, inevitável (e até desejável), pois se trata do único conhecimento prévio (do tipo linguístico) com o qual eles podem contar para se comunicar. Com o passar do tempo, a dependência dessas línguas no texto em LE vai diminuindo, como sustentam Williams e Hammarberg (1998). No entanto, elas não desaparecem. É provável que, com mais conhecimentos acerca da L3/LE, esse uso seja ressignificado.

1.2.3 O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)

O minicurso realizado na presente pesquisa teve como abordagem orientadora o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). As características apresentadas a seguir serviram de base para a elaboração e aplicação do curso. Na análise dos dados (capítulo 3), as aulas e as produções escritas serão analisadas à luz dessas propriedades.

Primeiramente, é preciso fazer uma distinção entre método e abordagem de ensino. Almeida Filho (2005, p. 78) entende abordagem como sendo “[...] um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.” Ou seja, não se trata de prescrever técnicas, procedimentos de ensino. Trata-se da adoção de princípios de como se aprende e de como se ensina uma língua.

O método, segundo Richards e Rogers (2001), engloba: (1) uma abordagem (concepção de língua e de aprendizado de línguas); (2) um *design* (objetivos, currículo, tipos de atividades, papel dos professores, dos alunos e dos materiais); (3) procedimentos (técnicas de ensino, recursos, estratégias de aprendizagem). Essa distinção é importante, pois, mais adiante, será apresentado porque o ECL não se trata de um método, e sim de uma abordagem.

Na década de 70, explica Silveira (1999), um interesse maior sobre os aspectos sociais da linguagem começa a aparecer. Consequentemente, a partir dos anos 80, vários manuais didáticos de língua estrangeira são lançados dentro da

chamada Abordagem Comunicativa – ou, pelo menos, dizendo-se como tal. Na verdade, muitos desses livros e cursos de L2/LE denominam-se comunicativos indevidamente, pois permanecem com características fortes do Audiolinguismo – método estruturalista vigente quando surgiu a Abordagem Comunicativa, intitulada neste trabalho Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)⁵⁸. Para fazer essa diferenciação, é necessário expor aqui algumas características de ambas as abordagens.

O quadro abaixo apresenta algumas diferenças básicas entre o Audiolinguismo e o ECL. É importante lembrar que essas características estão voltadas para o ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). No caso desta dissertação, há que se fazer adaptações, pois não trabalhamos com as habilidades orais.

⁵⁸ A preferência pelo termo “Ensino Comunicativo de Línguas” (ao invés de “Abordagem Comunicativa”) foi uma forma de enfatizar o modo como entendo “comunicação” e “ensino comunicativo”, ou seja, nos moldes de Brown (1994; 2000), Larsen Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001), dentre outros – os quais intitulam essa abordagem: *Communicative Language Teaching*. Esses autores não entendem “comunicação” como a simples transmissão de informações, numa visão reducionista, mas como um processo sociointerativo, no qual se constroem ações e identidades.

Quadro 9 – Panorama do Audiolinguismo e do ECL

Abordagem/Método	Audiolingüismo	Ensino Comunicativo de Línguas
Característica		
Teoria de língua	A língua é um sistema de estruturas governadas por regras e organizadas hierarquicamente.	A língua é um sistema para a expressão de significados; é primeiramente interação e comunicação.
Teoria de aprendizagem	Formação de hábitos; as habilidades são aprendidas mais efetivamente se a oralidade preceder a escrita; usa-se analogia e não análise.	As atividades envolvem comunicação real, realização de tarefas significativas e uso de linguagem que seja significativa para o aprendiz.
Objetivos	Controle de estruturas de som, de formas e de ordem; domínio dos símbolos da língua; meta: domínio de um falante nativo.	Os objetivos vão refletir as necessidades dos aprendizes; eles vão incluir habilidades funcionais bem como objetivos linguísticos.
Programa	Programa classificado em fonologia, morfologia e sintaxe.	Inclui alguns/todos os itens a seguir: estruturas, funções, noções, temas, tarefas. A ordem será guiada pelas necessidades dos aprendizes.
Tipos de atividades	Diálogos, exercícios de repetição, memorização, prática de modelos.	Levam os alunos a se comunicar, envolvem processos tais como compartilhamento de informações, negociação de significado e interação.
Papel dos aprendizes	Devem ser dirigidos por técnicas de treinamento de habilidades a fim de produzirem respostas corretas.	São vistos como negociadores de significados, pessoas que interagem, dando e recebendo.
Papel do professor	Método centrado no professor, papel ativo de dominador. Fornece o modelo, controla a direção e o ritmo.	Facilitador do processo de comunicação, participante de tarefas e de textos, analista das necessidades dos alunos, conselheiro, organizador do processo [de ensino].
Papel dos materiais	Orientado pelo professor; uso de fitas de áudio e vídeo, uso constante do laboratório de línguas.	O papel principal dos materiais é promover o uso comunicativo da língua. Devem ser baseados em tarefas e autênticos.

Fonte: Adaptado⁵⁹ de Nunan (1989 *apud* BROWN, 1994, p. 70-71).

Esses princípios do ensino comunicativo governam os procedimentos usados em sala. De acordo com Richards e Rogers (2001), por se tratar de uma abordagem e não de um método, o ECL pode fazer uso de atividades e técnicas de diversos métodos (atividades em grupo, jogos, simulação e outros). Inclusive os procedimentos mais tradicionais podem ser reinterpretados numa visão comunicativa – como o ensino de gramática e o uso da tradução.

⁵⁹ Tradução minha.

Esses autores citam o caso do livro *Mainline Beginners*, de Alexander, publicado em 1978, cuja abordagem é o ECL. Nele, os tópicos de estudo são introduzidos com diálogos (atividade bastante presente no método audiolingual), seguidos de exercícios gramaticais (atividade do método de tradução gramatical). Para o autor, isso serve como uma introdução para as atividades funcionais que vêm posteriormente na aula, como a simulação de situações de comunicação, por exemplo. Littlewood (1981) também sugere essa sequência de ensino: partindo de atividades estruturais (chamadas de pré-comunicativas) até chegar às atividades realmente comunicativas (funcionais e sociointerativas)⁶⁰.

Mesmo utilizando procedimentos de outros métodos, o objetivo central do ECL é o desenvolvimento da competência comunicativa – o que faz a diferença nessa abordagem. Brown (2000) distingue competência linguística de competência comunicativa dizendo que a primeira se refere ao conhecimento gramatical, sobre a estrutura da língua, enquanto a segunda diz respeito ao conhecimento que permite uma pessoa se comunicar funcionalmente e interativamente.

O sociolinguista Hymes (1972 *apud* SILVEIRA, 1999, p. 73) conceitua competência comunicativa como “[...] o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social.” Esse conceito não exclui a competência linguística, mas a considera insuficiente para se interagir socialmente. Para uma interação social eficaz, é preciso “[...] desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua.” (SILVEIRA, 1999, p. 75).

De acordo com Canale e Swain (1980 *apud* BROWN, 2000), além desses conhecimentos, a competência comunicativa engloba também a competência estratégica. Conforme esses autores, trata-se dos meios linguísticos e não-linguísticos usados pelo falante para compensar transtornos na comunicação, oriundos de variáveis na performance (fadiga, distração, estresse) ou de conhecimento linguístico insuficiente. Nesses casos, o falante pode lançar mão das estratégias de comunicação mencionadas na seção anterior. Como descrevem Richards e Rogers (2001), o ECL vê a aprendizagem como um processo de

⁶⁰ Nos apêndices G e H, encontram-se o *handout* e o plano de ensino de uma aula que usou essa sequência: partindo de atividades pré-comunicativas até chegar a atividades mais comunicativas.

construção criativa que envolve tentativa e erro. Nessa abordagem, os alunos são encorajados a se arriscar e aprender com os erros. Nesses riscos, eles empregam diversas estratégias de comunicação na tentativa de solucionar os problemas de limitação linguística.

Desenvolver a competência comunicativa significa também afirmar que a fluência e a correção gramatical são igualmente importantes, apesar de a fluência ter maior relevância no sentido de engajar os estudantes no uso da língua, como sustenta Brown (2000).

O ECL sugere também que o ensino da gramática esteja subordinado ao uso de várias categorias funcionais – a intenção que se tem ao produzir um enunciado (ex.: informar, questionar, persuadir, descrever etc.). No Audiolinguismo, não é permitido o ensino explícito de gramática. As estruturas são repetidas e memorizadas pelos aprendizes indutivamente. Já no método de tradução gramatical⁶¹, anterior ao Audiolinguismo, a gramática era ensinada diretamente. É importante observar que, mesmo se tratando de dois métodos distintos, a visão de língua e de aprendizagem que os fundamenta é a mesma: estruturalista. A diferença é que o foco de um é a leitura e a escrita e o do outro são as habilidades orais. O ECL, por sua vez, trabalha a gramática em favor da comunicação, de forma funcional.

O ECL propõe ainda o acesso a uma linguagem autêntica, como um modo de desenvolver a fluência. Sobre essa questão da autenticidade no uso da língua, Richards e Rogers (2001) afirmam que muitos defensores do ECL propõem o uso de materiais autênticos – não-adaptados para fins pedagógicos. Dentre eles, incluem-se as fontes que fazem uso de linguagem verbal, tais como placas, revistas, propagandas, jornais e as fontes não-verbais, como mapas, figuras, símbolos e gráficos. No minicurso desta pesquisa, também foi proposto o uso desse tipo de material em sala – como será apresentado na metodologia e na análise dos dados.

Brown (1994) sustenta ainda que o ensino da LE deve privilegiar a integração das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever), semelhante ao que ocorre na “vida real”, ou seja, fora da situação de sala de aula de

⁶¹ O método de tradução gramatical trabalha com o ensino explícito de gramática e com a tradução de palavras e frases. Embora use a língua materna do aluno como língua de instrução, ela é vista apenas como um meio para se aprender a LE. Além disso, a tradução não é vista como uma atividade comunicativa, funcional, mas visa apenas exercitar as estruturas da língua-alvo.

L2/LE. Conforme este autor, essa é uma prática que pode tornar as aulas mais interessantes e motivadoras, além de aumentar a retenção do conhecimento – já que as atividades são mais significativas. Isso não impede, no entanto, que as características de cada habilidade sejam trabalhadas individualmente.

Outra característica dessa abordagem é a valorização do uso da língua materna no ensino de L2/LE (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; ROGERS, 2001), por meio do contraste entre as mesmas – corroborando o que sustenta Quadros (1997) sobre o uso da comparação entre L1 e L2 na educação de surdos, numa perspectiva bilíngue. Além disso, no ECL, a tradução pode ser usada quando os alunos se beneficiem dela – tanto como uma ferramenta de ensino-aprendizagem quanto como uma habilidade (RIDD, 2000). Ao contrário, no ensino audiolingual, o uso da L1 é proibido em sala de aula por ser considerado uma ameaça ao domínio da L2/LE.

No minicurso desta investigação, valorizar a língua nativa dos estudantes foi uma premissa. A LIBRAS foi a língua de instrução, conforme os princípios de uma educação bilíngue para surdos. Nela e por meio dela foram conduzidas as instruções e as discussões via “oralidade” (escutar/ver e falar/sinalizar), já que é a única língua de domínio pleno dos surdos para essa habilidade, como ressalta Botelho (2002). A leitura e a escrita foram desenvolvidas em inglês (LE), mas por meio da LIBRAS. A língua portuguesa não foi objeto de ensino-aprendizagem nesse curso, mas, quando solicitada pelos alunos, por necessidade ou interesse, a mesma era incluída nas aulas – como nos casos de uso de dicionários bilíngues, registro escrito de traduções e estudo de tópicos gramaticais.

Como a presente pesquisa tem o foco no ensino da escrita em inglês (LE), é particularmente importante, agora, tratar desse assunto dentro da perspectiva comunicativa.

O ensino comunicativo da escrita em L2/LE

De acordo com Vieira (2005, p. 80-81) “[...] a escrita é uma atividade comunicativa e [...] desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no

dia-a-dia de uma sociedade letrada.” Daí a importância de se trabalhar a escrita de forma cada vez mais funcional na escola.

Marcuschi (2005, p. 22-23) sustenta também que a vida cultural e social está profundamente vinculada aos gêneros textuais:

[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [ou seja] [...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Ora, se um dos objetivos do ECL é expor o aprendiz a situações autênticas, da vida real, torna-se indispensável um ensino de escrita baseado em gêneros textuais – tipos de textos que circulam em nossa sociedade, com os quais os alunos vão interagir fora da sala de aula.

Ainda de acordo com Marcuschi (2005), existem inúmeros gêneros textuais, escritos e orais. Alguns exemplos seriam: telefonema, carta comercial, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, lista de compras, piada, conversação espontânea, bate-papo por computador, *e-mail*, mensagem de celular entre outros. Como afirma Bakhtin (2003), não é possível haver um plano único para o estudo dos gêneros, devido a sua tamanha heterogeneidade. No minicurso da presente pesquisa, os alunos tiveram contato com diversos gêneros escritos, especialmente os da mídia digital. Cada um foi trabalhado de forma particular, sendo abordadas suas especificidades formais e funcionais.

Bazerman (2006, p. 34) afirma ser necessário “[...] focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo.” Uma compreensão aprofundada de gênero, na visão desse autor, não os vê apenas como um conjunto de traços textuais, mas também considera o papel dos indivíduos no uso dos mesmos e na construção de sentidos. A conscientização dos alunos sobre a importância e a funcionalidade dos gêneros é fundamental para despertar neles o prazer de escrever.

Quanto ao ECL, Brown (1994) e Ur (1991) sustentam a visão da escrita em língua estrangeira (LE) como um processo, não como um produto. Nesse processo, haveria as seguintes etapas: (a) a geração de ideias, o planejamento, a preparação; (b) a escrita do rascunho; (c) a revisão; (d) a reescrita. Nessa perspectiva, o aluno-escritor faz e refaz seu texto, de acordo com a necessidade.

É preciso ainda que os alunos tenham consciência da audiência a que o texto se destina, além da importância de adequá-lo a um determinado gênero. Os problemas com gramática e vocabulário devem ser deixados por último na revisão, dando-se uma importância maior ao conteúdo. Muitas vezes, especialmente entre aprendizes iniciantes, há um receio grande de escrever devido ao pouco domínio da língua. No entanto, eles precisam ser conscientizados de que “[...] saber se comunicar é mais importante que fazê-lo de forma rigorosamente correta.” (VIEIRA, 2005, p. 97) – especialmente no início da aprendizagem da LE. Muitas formas linguísticas, mesmo estando fora do padrão, comunicam. Foram esses os princípios que guiaram a análise dos textos nesta dissertação.

O ensino de inglês (LE) para surdos

Durante muito tempo o trabalho com surdos foi centralizado no ensino da fala – um ensino baseado em palavras soltas, em frases simples, sem muita significação para os aprendizes surdos. Nessa perspectiva, o surdo é concebido como alguém que tem dificuldade de abstração, daí o ensino reducionista da língua. Além disso, a língua é concebida como um código fragmentado que deve ser aprendido gradativamente. A língua de sinais é considerada danosa ao aprendizado da língua oral, por isso é retirada da educação desses sujeitos. Essa é a visão oralista de educação de surdos. Como descreve Guarinello (2007), o trabalho oralista utiliza essencialmente a repetição de palavras e frases, exposição a modelos, exercícios de nomeação e substituição de elementos nas sentenças – práticas mecânicas e descontextualizadas. Ou seja, uma visão behaviorista de imitação e reforço.

Essa visão de ensino de surdos tem muitas características comuns com o estruturalismo audiolinguista de ensino de línguas estrangeiras: a língua vista apenas como código; ensino baseado nas estruturas da língua; proibição do uso da L1 no estudo da LE dentre outros aspectos.

Da mesma forma comparativa, percebe-se a possível compatibilidade do ECL com a proposta bilíngue de educação de surdos, na medida em que valoriza o uso da L1 do aprendiz – não apenas como um meio de se chegar à LE, mas como expressão de sua identidade e cultura. Ademais, como defende Quadros (1997),

Lane (1992) e Guarinello (2007), o uso da tradução, por meio do contraste entre a L1 e a L2, seria uma metodologia adequada para o ensino de línguas não-maternas para surdos. O ECL também sustenta que o uso da tradução na sala de aula de LE seja benéfico aos estudantes.

Parece-me, portanto, que o ECL seja uma abordagem coerente com a proposta de educação bilíngue para surdos. Por isso, o minicurso desta investigação procurou unir características dessas duas abordagens, de campos teóricos distintos, mas de filosofias semelhantes.

Com relação a pesquisas sobre o ensino de inglês (LE) para surdos, há pouquíssimos trabalhos no Brasil. Tive contato apenas com duas dissertações a esse respeito: Naves (2003) e Silva (2005). Naves (2003) investigou o processo de construção de sentidos pelo surdo, por meio da leitura em LE, numa perspectiva da análise do discurso. Essa autora concluiu que, apesar do léxico limitado na LE, o surdo se vale da LIBRAS para produzir sentidos na leitura em inglês. Além disso, sente-se mais à vontade quando usa a língua de sinais para organizar e veicular sentidos, para expor sua compreensão dos textos. Logo, percebe-se que a LIBRAS tem um papel essencial na interlocução com a língua estrangeira, na medida em que estrutura o pensamento do indivíduo surdo.

Silva (2005) analisou o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) envolvendo alunos surdos numa escola inclusiva, com enfoque na leitura. Na sala observada, a professora não sabia LIBRAS e contava com a presença de um intérprete. A metodologia era pautada no ensino de gramática e em exercício de tradução – muitas vezes, de frases e palavras, mas não de textos⁶². É importante notar que, nesse tipo de ensino, a tradução não é realizada como uma atividade comunicativa, mas de forma mecânica e apenas visando praticar a estrutura da língua.

Essa pesquisadora constatou que a inclusão se mostrou como um fator dificultador para o aprendizado do inglês pelos surdos, pois pouco interagem na língua inglesa. Todas as discussões e exercícios se dão na língua portuguesa, ficando o ensino de inglês num segundo plano. Isso ocorre porque: (a) a professora não sabe LIBRAS e precisa dar a aula em português para o intérprete traduzir; (b) a

⁶² O contexto empírico da pesquisa de Silva (2005) é semelhante ao método de tradução gramatical de ensino de línguas estrangeiras.

metodologia de ensino usada é basicamente pautada em traduções para o português.

Silva (2005, p. 188) afirma que “[...] a língua portuguesa pouco apareceria na aula de inglês se a professora [...] soubesse LIBRAS.” Eu tinha essa mesma hipótese no começo da pesquisa. Com o passar do tempo, entretanto, fui percebendo que a língua portuguesa poderia ser sim usada no aprendizado da língua inglesa, mas do modo funcional⁶³, como será apresentado no capítulo das análises.

⁶³ O uso da L2 de forma funcional seria num papel instrumental, como uma língua-suporte, um recurso a mais que viria beneficiar o aprendizado da L3. Os alunos surdos poderiam aproveitar seu conhecimento de português, por exemplo, no manuseio de dicionários bilíngues inglês-português – devido à escassez de dicionários LIBRAS-inglês em nosso país.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico seguido na presente pesquisa. Está dividido em cinco partes: a primeira trata da caracterização da natureza da pesquisa; a segunda descreve o contexto em que a pesquisa foi aplicada: o local e o formato do minicurso; a terceira traz uma descrição do perfil dos sujeitos; a quarta parte apresenta os instrumentos usados na coleta dos dados; e finalmente, a quinta seção relata os procedimentos usados na análise.

2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. De acordo com Santaella (2001, p. 145), “[...] o estudo de caso se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar.” No caso desta pesquisa, trata-se de uma situação bem específica: um grupo de surdos brasileiros, usuários da LIBRAS (L1) e da língua portuguesa (L2), desenvolvendo a escrita em inglês (L3/LE).

Conforme Nunan (1992), no estudo de caso, o pesquisador seleciona um exemplo que represente o fenômeno que está investigando e analisa o modo como esse exemplo funciona em contexto. Nesta pesquisa, dentre diversos surdos que vivem no Brasil e que se comunicam por meio da LIBRAS (L1) e do português (L2), apenas nove sujeitos de Fortaleza foram observados. Esse grupo foi o exemplo – ou seja, o caso – selecionado para se investigar o fenômeno da aprendizagem da escrita em inglês (L3) por pessoas surdas. Mesmo se tratando de uma investigação cujos resultados podem ser válidos para outros indivíduos surdos, é importante levar em consideração também as condições particulares do grupo em questão. Por esse motivo, é preciso ter cautela quanto ao fato de acreditar que um estudo de caso possa obter resultados similares ao ser replicado, como sustenta Yin (1984 *apud* NUNAN, 1992).

Nunan (1992) comenta ainda que o estudo de caso faz uso de várias fontes de evidência para investigar um fenômeno. No presente estudo, cujo foco é a

escrita em LE, foram usados vários instrumentos além das atividades de produção textual: questionários de sondagem e avaliação, avaliação do curso em LIBRAS e notas de campo das aulas ministradas. Essa gama de instrumentos fornece dados para se ter uma visão mais ampla do fenômeno investigado. Outra característica do estudo de caso é que esse tipo de pesquisa pode ser tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa. No presente caso, os aspectos qualitativos foram mais relevantes. No entanto, algumas análises quantitativas também foram feitas – como será apresentado no capítulo 3.

Nunan (1992) cita também que o estudo de caso pode se dar de modo longitudinal – quando os dados são coletados em intervalos periódicos ao longo de um determinado tempo. Nesta pesquisa, ao longo de 8 meses, foram coletadas três produções de cada sujeito: uma no início, outra no meio e outra ao final do curso. O objetivo era investigar se/e como o comportamento dos sujeitos mudava com relação ao uso da LIBRAS e da língua portuguesa na escrita em inglês, ao longo da experiência com o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

Stenhouse (1983 *apud* NUNAN, 1992) divide o estudo de caso em diversos tipos⁶⁴. Dentre eles, esta dissertação se identifica com a **pesquisação**. Nesse tipo de caso, o professor é o pesquisador, e o contexto da pesquisa é a sua sala de aula. Ele usa sua condição de participante para coletar os dados. Esse tipo de pesquisa ajuda o professor a entender melhor sua própria prática profissional.

Moita Lopes e Freire (1998) afirmam que para mudar uma prática social é preciso refletir sobre ela. Esse é o princípio básico da pesquisação. Para mudar a realidade de uma sala de aula, o professor precisa se tornar investigador desse contexto, no qual ele atua, investigando não só os alunos, os materiais, mas também a si mesmo. Após a reflexão sobre a própria prática, o professor-pesquisador traça, então, um plano de intervenção, a fim de alterar alguma situação. Isso pode trazer melhorias para a sala de aula com relação aos processos de ensinar e aprender.

Na presente pesquisa, temos o caso de um professor-pesquisador que investiga sua própria sala de aula – já que eu apliquei um minicurso de inglês, a fim de coletar os dados que serviriam de *corpus*. Primeiramente houve a coleta de dados inicial e a aplicação de um questionário de sondagem, a fim de conhecer mais

⁶⁴ Sobre os tipos de estudo de caso descritos por Stenhouse, ver Nunan (1992, p. 77).

especificamente os sujeitos e suas práticas com as línguas investigadas. No início do curso, eu tinha um esboço de como seriam os conteúdos e as atividades das aulas, mas fui me baseando nas respostas dos alunos à sondagem e na observação do comportamento dos mesmos ao longo das aulas para ir planejando novas ações para as aulas seguintes. Minha intervenção era feita no sentido de promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em língua inglesa, da maneira mais viável para o contexto em questão. Ao mesmo tempo, fui observando meu comportamento como professora e tentando realizar mudanças que favorecessem a aprendizagem do inglês por aqueles alunos.

Enfim, o estudo de caso (inclusive a pesquisação) tem sido utilizado como opção metodológica em diversas pesquisas em linguística aplicada, ajudando a traçar um perfil do desenvolvimento da linguagem em L1 e L2/LE. Como afirma Leki (1992), a maior parte das pesquisas sobre escrita em L2 tem sido estudos de caso, assim como o presente trabalho. Pelos motivos apresentados, trata-se de um tipo de pesquisa coerente com a investigação aqui proposta.

2.2 Contexto de aplicação da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no CAS. Trata-se de um órgão do MEC, em parceria com a SEDUC. O CAS implantado em 2004, e oferece diversos cursos na área da surdez, tais como: oficina de português para surdos, curso de LIBRAS para ouvintes, projeto de desenvolvimento da linguagem escrita para crianças surdas entre outros.

Trabalhei durante dois anos nesse órgão, onde tive oportunidade de dar aulas de português e inglês para adolescentes e adultos surdos. O projeto do curso de inglês, implantado durante o ano de 2005, foi um dos grandes desencadeadores desta dissertação. Inclusive, alguns dos sujeitos participantes da pesquisa já haviam sido meus alunos de inglês nessa instituição.

Esse curso tinha uma abordagem mista, com características de vários métodos. Como não havia livro-texto, uma apostila específica era usada. A competência comunicativa era incentivada de maneira muito tímida, pois o estudo de

gramática ainda recebia mais atenção. A leitura e a escrita eram basicamente pautadas em diálogos. O contato com gêneros textuais diversos em língua inglesa era mínimo.

Para realizar o minicurso da presente pesquisa, foi elaborado com antecedência um projeto, a fim de orientar a condução do mesmo. Esse projeto, apresentado abaixo, foi apenas um ponto de partida, pois, como será visto no capítulo 3, as aulas foram sendo reformuladas ao longo do minicurso, de acordo com as necessidades da turma.

PROJETO DO CURSO
BASIC WRITTEN ENGLISH FOR DEAF STUDENTS

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Período: 2006.2 e 2007.1
- 1.2. Carga horária: 120 h/a
- 1.3. Nível do curso: básico
- 1.4. Público-alvo: alunos surdos que estejam cursando ou que tenham concluído o ensino médio.

2. EMENTA

Construção de conhecimento de nível básico sobre como se comunicar em língua inglesa escrita.

3. JUSTIFICATIVA

Os surdos brasileiros não adquirem o português (língua de canal oral-auditivo) de forma natural em decorrência da surdez, portanto trata-se de sua segunda língua (L2). Considera-se que sua primeira língua (L1) seja a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), língua de canal visuo-espacial capaz de desenvolver sua linguagem e seu pensamento.

Portanto, quando se fala sobre o ensino de inglês para essa clientela, deve-se considerar a língua inglesa não só como língua estrangeira, mas também como terceira língua (L3) – ou seja, as demais línguas conhecidas por esses sujeitos provavelmente refletirão em suas produções. O curso de inglês aqui proposto justifica-se pela necessidade de facilitar a aprendizagem da língua inglesa pelo surdo, tendo em vista a complexidade do contexto trilingue em que ele está inserido.

4. OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos alunos surdos conhecimento básico de escrita em língua inglesa, por meio da produção de gêneros textuais diversos.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a produção de gêneros textuais, tais como: formulário, tabela de horários, cartão de visita, convite, cartão de aniversário, lista de compras, cardápio de restaurante, receita, aviso, anúncio publicitário, anúncio classificado, autobiografia (perfil), manual, bilhete, *e-mail*, *chat*, tirinhas;
- Desenvolver funções comunicativas básicas;
- Apresentar um vocabulário básico para comunicação escrita em inglês;
- Comparar estruturas gramaticais da LIBRAS e do inglês escrito em um nível básico.

6. PROGRAMA-BASE

6.1 Gêneros Textuais: caracterização de forma e função dos gêneros acima citados.

6.2 Funções Comunicativas e Tópicos Gramaticais:

FUNÇÕES COMUNICATIVAS	TÓPICOS GRAMATICAIS
Apresentar-se	Presente simples do verbo <i>To be</i>
Apresentar e cumprimentar pessoas	Pronomes sujeitos
Perguntar e dizer idades	Contrações
Dizer de onde é	Pronomes interrogativos
Perguntar de onde as pessoas são	Adjetivos possessivos
Falar sobre línguas de sinais de diferentes países	Adjetivos
Falar sobre os alfabetos manuais	Artigos indefinidos
Falar sobre profissões/ocupações	Verbo <i>Can x Can't</i>
Conversar sobre habilidades e limitações	Pronomes demonstrativos
Falar sobre a família	Verbo <i>To have</i>
Descrever membros da família	Verbo <i>There to be</i>
Falar sobre animais	Preposições
Descrever lugares	Substantivos (singular/plural)
Falar sobre as cores	Presente simples
Comparar escolas de ouvintes e escolas de surdos	Advérbios de frequência
Falar sobre rotina/hábitos	Presente Contínuo
Conversar sobre coisas que não gosta de fazer	Imperativo
Conversar sobre coisas que gosta de fazer	
Descrever pessoas/ações	
Dar instruções e ordens	

7. METODOLOGIA DE TRABALHO

Será formado um grupo de, em média, 15 surdos, com quem trabalharemos com a abordagem **Ensino Comunicativo de Línguas**, uma vez por semana (4 h/a). As aulas serão ministradas em LIBRAS e envolverão situações de comunicação baseadas em experiências da vida real. Como sugere Quadros (1997), serão feitos paralelos entre a estrutura da língua-alvo e a da língua de sinais dos alunos.

Haverá atividades como discussões, reflexões, debates, encenações teatrais, jogos, tanto em duplas quanto em grupos maiores, a fim de promover a comunicação, a interação. Atividades individuais também serão desenvolvidas.

Usaremos bastantes materiais visuais para apresentar os conteúdos, tendo em vista a intensa utilização do canal visual de comunicação pelos surdos.

8. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada ao longo do curso, considerando:

1. Frequência: mínimo de 75%.
2. Participação nas atividades.

9. MATERIAL DIDÁTICO

Apostila específica (*handouts*), dicionários, figuras, mapas, cartazes, livros, revistas, jornais e filmes.

10. RECURSOS

Quadro, pincel, televisão, videocassete, aparelho de DVD, retroprojetor e computador com internet.

Esse curso foi planejado para alunos iniciantes. Seu objetivo foi proporcionar conhecimento da língua inglesa em nível básico, ou seja, fazer os alunos entenderem e utilizarem expressões de uso cotidiano, capazes de satisfazer necessidades concretas, tais como as funções comunicativas listadas no projeto.

Não havia livro didático específico. Ao longo do curso, eu mesma fui elaborando *handouts* e distribuindo a cada aula aos alunos. Esses *handouts* eram baseados em livros de inglês (LE) para iniciantes, com orientação comunicativa; em livros de técnicas de ensino de inglês (LE) e em textos autênticos, em inglês, retirados da internet.

2.3 Perfil dos sujeitos

Foram inscritos quinze sujeitos de diferentes faixas etárias para fazer o minicurso. A exigência era que estivessem cursando ou tivessem concluído o ensino médio e fossem fluentes em LIBRAS. A escolha do ensino médio foi por supor que os alunos desse nível possuísem uma maior apropriação do inglês, se comparados aos estudantes do ensino fundamental – nível de ensino investigado por mim na

graduação (SOUSA, 2005). Além disso, supus que os alunos do ensino médio tivessem contato com uma diversidade maior de gêneros textuais escritos.

Dois alunos inscritos nunca compareceram às aulas, e quatro tiveram que desistir por motivos diversos (trabalho, problema de saúde e dificuldades financeiras). Apesar de o curso ser totalmente gratuito, alguns alunos – de classe economicamente desfavorecida – não tinham como pagar o deslocamento ao local das aulas. Por esses motivos, contei com a participação de apenas nove alunos até o fim da pesquisa.

Eles tinham entre 20 e 28 anos – com exceção de um, que estava com 43, sendo cinco mulheres e quatro homens, com renda familiar entre um e quatro salários mínimos. Cinco estavam no ensino superior, no curso de Letras/LIBRAS (UFSC/UFC), e quatro tinham concluído ou estavam cursando o ensino médio.

Com relação ao grau de surdez, não senti a necessidade da apresentação de um exame audiométrico por parte dos sujeitos, já que isto não se configura como dado imprescindível para esta pesquisa. Sendo assim, apenas interroguei os sujeitos sobre o assunto. O quadro a seguir, extraído de Souza (2005), ilustra a classificação dos tipos de surdez, conforme Davis e Silvermann (1970):

Quadro 10 – Classificação da surdez

Classificação	Média de perda auditiva	Sons da fala percebidos
1. Leve	De 26 a 40 dB ⁶⁵	Dificuldade em ouvir a voz baixa e distante; e experimenta alguma dificuldade com a linguagem.
2. Moderada	De 41 a 55 dB	Poucos sons da fala em intensidade normal. Aconselha-se que o interlocutor se posicione face a face.
3. Moderadamente severa	De 56 a 70 dB	Dificuldade para compreender a conversação mesmo em voz alta.
4. Severa	De 71 a 90 dB	Nenhum som da fala, quando em intensidade normal. Não discrimina consoantes.
5. Profunda	De 91 dB em diante	Não ouve a voz humana e nenhum outro som. Utiliza a visão melhor que a audição, como primeiro canal para comunicação.

Fonte: Souza (2005, p.15).

⁶⁵ Decibéis.

A maioria dos sujeitos (cinco) afirmou ter surdez profunda. Três se declararam com surdez severa. Apenas o sujeito 1 disse ter surdez moderada num ouvido e profunda no outro. Ele ficou surdo após o desenvolvimento da fala em linguagem oral, aos 8 anos – surdez chamada “pós-linguística” (BIRCH; REYNOLDS 1976 *apud* SOUZA, 2005). Os demais nasceram surdos ou ficaram surdos durante os primeiros meses de vida, na fase pré-linguística. O quadro a seguir sintetiza as principais características do perfil dos sujeitos⁶⁶.

Quadro 11 – Perfil dos sujeitos

Aspectos Sujeitos	Grau de surdez	Origem da surdez	Idade em que aprendeu LIBRAS⁶⁷	Tipos de comunicação que utiliza
1) A.	Moderada / profunda	Teve meningite aos 8 anos.	16 anos	LIBRAS, Português Oral, Leitura Labial, Português Escrito.
2) D.	Profunda	Surdez hereditária.	16 anos	LIBRAS, Português Escrito, Mímica.
3) E.	Severa	Devido ao uso de antibióticos, aos 10 meses de idade.	9 anos	LIBRAS, Português Oral, Português Escrito.
4) F. S.	Profunda	Os pais são primos.	8 anos	LIBRAS, Leitura Labial, Português Escrito, Mímica.
5) H.	Profunda	Doença (não sabe o nome) aos 2 anos.	10 anos	LIBRAS, Leitura Labial, Português Escrito.
6) K.	Profunda	Mãe asmática, problemas no parto.	15 anos	LIBRAS, Português Oral, Leitura Labial, Português Escrito.
7) P.	Severa	Entrou água no ouvido do sujeito, com 1 ano de idade.	12 anos	LIBRAS, Português Escrito.
8) R. K.	Severa	A mãe teve rubéola na gravidez.	16 anos	LIBRAS, Leitura Labial, nPortuguês Escrito.
9) V.	Profunda	A mãe teve rubéola na gravidez.	14 anos	LIBRAS, Português Oral, Leitura Labial, Português Escrito.

Fonte: Elaboração própria.

⁶⁶ O perfil dos sujeitos foi traçado tendo como base as suas respostas ao questionário de sondagem.

⁶⁷ Perceba que todos tiveram contato com a LIBRAS tardiamente: no final ou até depois do período crítico.

Mesmo tendo sido adquirida fora da idade do período crítico, como apresentou o quadro anterior, a LIBRAS é a língua com a qual os sujeitos mais se identificam e na qual melhor conseguem se expressar, conforme suas respostas ao questionário de sondagem. Ainda de acordo com esse quadro, os tipos de comunicação comuns a todos os sujeitos são por meio da LIBRAS e do português escrito.

Com relação ao português, o quadro a seguir trata especificamente da relação dos sujeitos com essa língua, por meio da escrita: o estímulo que receberam da família e os gêneros textuais que geralmente lêem e escrevem.

Quadro 12 – Relação dos sujeitos com a língua portuguesa

Aspectos Sujeitos	Estímulo da família ao uso do português escrito	Gêneros que lê em português	Gêneros que escreve em português
1) A.	Não houve estímulo.	carta, <i>e-mail</i> , bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular, legendas ⁶⁸ .	carta, <i>e-mail</i> , mensagem de celular, MSN, Orkut ⁶⁹ , bilhete.
2) D.	Sim. A mãe ensinava palavras.	<i>E-mail</i> , bilhete, artigo de jornal, revistas, quadrinhos, carta.	<i>E-mail</i> , bilhete, mensagem de celular, MSN, Orkut, carta.
3) E.	Sim. A mãe estimulava a escrita de redações.	Carta, <i>e-mail</i> , mensagem de celular, revista.	Carta, <i>e-mail</i> , mensagem de celular.
4) F. S.	Sim. A mãe ensinava palavras.	Quadrinhos (infância), <i>e-mail</i> , jornal, mensagem de celular.	<i>E-mail</i> , bilhete, mensagem de celular.
5) H.	Não houve. Só dos amigos.	Quadrinhos, revistas, mensagens de celular, filmes (legendas).	<i>E-mail</i> , mensagem de celular, Orkut.
6) K.	Sim. Às vezes, a família corrige as frases que o sujeito produz.	Legendas, MSN ⁷⁰ , embalagens, revistas, dicionários, livros sobre surdez.	Carta, <i>e-mail</i> , bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular, diário, entrevistas, histórias.
7) P.	Sim. A família ensina palavras.	Carta, <i>e-mail</i> , jornal, revista, quadrinhos, mensagem de celular, legendas.	Carta, Orkut, mensagem de celular.
8) R. K.	Não houve.	Mensagem de celular	Mensagem de celular, <i>e-mail</i> .
9) V.	Sim. A mãe ensina palavras.	Carta, <i>e-mail</i> , bilhete, artigo de jornal, mensagem de celular, legendas, bate-papo.	Carta, <i>e-mail</i> , bilhete, mensagem de celular, redação escolar.

Fonte: Elaboração própria.

⁶⁸ Os sujeitos usaram a palavra legenda, em suas respostas, para se referir aos gêneros “filme legendado” e “programa de TV legendado”.

⁶⁹ Os alunos, por não estarem familiarizados com essa nomenclatura, usaram, em suas respostas, o “Orkut” como sendo um gênero. No entanto, trata-se de um “ambiente” (MARCUSCHI, 2004), já que abriga diversos gêneros – recados (*scraps*), depoimentos, perfil (autobiografia) entre outros.

⁷⁰ Trata-se de um tipo de bate-papo (*chat*) na internet.

Percebe-se, portanto, que a maioria dos sujeitos recebeu estímulo da família para o aprendizado da língua portuguesa escrita, mesmo que esse estímulo tenha se pautado principalmente no ensino de palavras e frases – não de textos. Dentre os gêneros que os sujeitos mais têm contato atualmente estão os gêneros digitais (*e-mail*, *chat* e mensagem de celular). Esses dados foram levados em consideração no planejamento das aulas do minicurso e das atividades de coleta de dados.

O quadro a seguir apresenta a relação dos sujeitos com a língua inglesa escrita: o tipo de contato que eles tinham com essa língua e os motivos pelos quais queriam estudá-la.

Quadro 13 – Relação dos sujeitos com a língua inglesa

Aspectos Sujeitos	Contato com a língua inglesa	Motivos para estudar inglês
1) A.	Não tem.	Para fazer faculdade futuramente e usar a internet.
2) D.	Sim, através de legendas em seriados do SBT.	Para ler legendas (TV), livros e se comunicar com surdos de países de língua inglesa, por escrito.
3) E.	Sim, no computador (Windows, Word, Paint e outros).	Para melhorar o currículo para o mercado De trabalho.
4) F. S.	Sim, no vídeo-game.	Para fazer mestrado, no futuro.
5) H.	Sim, por meio de livros escolares de inglês.	Para fazer faculdade, futuramente.
6) K.	Sim, se comunica em inglês (<i>e-mail</i> , carta etc.) com amiga brasileira que mora nos EUA.	Para ler livros, usar internet, ter acesso a informações, fazer mestrado no futuro.
7) P.	Não tem.	Quer aprender.
8) R. K.	Não tem.	Quer aprender.
9) V.	Sim, no MSN.	Para escrever <i>e-mail</i> , cartas, mensagem de celular e conversar no MSN.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, pelo quadro, que quase todos os sujeitos têm algum contato com a língua inglesa no seu dia-a-dia, fora do ambiente escolar. É importante observar que dois sujeitos já faziam uso dessa língua em gêneros digitais da internet (sujeitos 6 e 9). Além disso, de acordo com os dados do questionário de sondagem, todos os sujeitos já estudaram inglês – cinco já fizeram um curso livre dessa língua e quatro a estudaram apenas na escola. Como dito anteriormente, esse curso livre foi dado por mim, em 2005, no CAS, com carga horária de 120h/a, dividida em dois módulos. Apenas um dos sujeitos o concluiu, os demais pararam no primeiro módulo.

Dentre as razões pelas quais os alunos desejam estudar inglês, as mais citadas foram por motivos acadêmicos e para fazer uso dessa língua na internet. Mais uma vez, percebe-se o quanto a escrita em ambientes de novas tecnologias faz parte do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta, esta pesquisa utilizou questionários de sondagem e avaliação (além de uma avaliação do curso em LIBRAS), notas de campo das aulas ministradas e atividades de escrita aplicadas no início, no meio e no fim do minicurso. A seguir, esses instrumentos serão detalhados.

I) Questionários

De acordo com Nunan (1992), o questionário é um instrumento bastante popular de coleta de dados, sendo considerado muito prático para o tratamento dos dados a serem quantificados.

Entende-se que a LIBRAS é a L1 dos sujeitos desta pesquisa e que é nela que eles se sentem mais à vontade para se expressarem. No entanto, como o foco desta dissertação é a escrita em língua inglesa, e não diretamente os dados oriundos dos questionários aplicados, não considereei prejudicial coletar o registro das respostas em língua portuguesa escrita. Eu mesma interpretei do português para a LIBRAS as perguntas e as opções de respostas fechadas. Além disso, dei suporte aos alunos na escrita de suas respostas abertas.

Nesta pesquisa, foram usados dois tipos de questionário: um de sondagem e um de avaliação. Na avaliação, além de responder por escrito, os alunos tiveram a oportunidade de registrar um resumo de suas respostas em LIBRAS, falando sobre os pontos positivos e negativos do curso e dando sugestões.

(a) Questionário de sondagem

O objetivo desse questionário⁷¹, foi coletar dados para descrever os sujeitos da pesquisa: aspectos de identificação pessoal da surdez, da aquisição da LIBRAS, das formas de comunicação usadas, escolarização, relação com a família, práticas de leitura e escrita em português e inglês, afiliação⁷² à L2 e à LE, objetivos quanto ao estudo da LE e sugestões para o bom andamento do curso. Nos textos escritos pelos alunos ao longo do curso também apareceram indícios da influência desses aspectos, os quais também serviram de base para a análise das produções.

Nesse sentido, este estudo concorda com Sobrinho e Silva (1998, p. 57), quando dizem que:

[...] resultados mais significativos podem ser alcançados se um maior número de variáveis (metodologia, crenças, motivação, atitude/aptidão, entre outras) que interferem no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula forem avaliadas.

Esse questionário foi aplicado no primeiro dia de aula. Suas respostas serviram de base para traçar o perfil dos sujeitos. Além disso, as sugestões que os alunos escreveram sobre como deveria ser um bom curso de inglês foram muito úteis para a organização das aulas.

(b) Questionário de avaliação e avaliação em LIBRAS

No último dia de aula, os alunos registraram sua avaliação do curso em um questionário⁷³, em língua portuguesa. Na análise dos dados, as respostas desse questionário serão comparadas a uma parte do questionário de sondagem em que os alunos registraram suas sugestões para a realização de um bom curso de inglês. Será verificado até que ponto as sugestões dos alunos puderam ser atendidas no curso.

Em seguida, foi feita uma avaliação em LIBRAS, de todo o curso (pontos positivos, negativos e sugestões) com relação à experiência de sala de aula. Essa

⁷¹ O questionário pode ser encontrado no Apêndice A.

⁷² “Afiliação à língua [...] significa os sentimentos que a língua desperta nos aprendizes. Eles podem amar ou odiar a língua e ter sentimentos positivos ou negativos.” (PAIVA, 2006, p. 97).

⁷³ Este se encontra no Apêndice B.

avaliação sinalizada foi uma extensão do questionário. Uma parte dela foi registrada em notas de campo, outra parte foi filmada.

II) Atividades de Escrita

(a) Atividade inicial

No segundo dia de curso, a aula foi iniciada com uma discussão, em LIBRAS, sobre tirinhas. Esse gênero textual foi escolhido por possuir informação visual, além da verbal – sendo bastante adequado ao ensino da língua escrita à comunidade surda, como sustenta Vieira (2004).

Ao longo da aula, foram realizadas atividades de leitura de tirinhas⁷⁴ em língua inglesa, em grupos. Ao final da aula, convidei os alunos a participarem de uma simulação, como relato abaixo:

Imaginem que a aula acabou agora. Todos vocês vão para casa. Mais tarde, vocês vão ver seus e-mails e encontram um e-mail meu. Respondam-no em inglês.

Escrevi, na lousa, o *e-mail*⁷⁵ supostamente enviado, em língua portuguesa, como se encontra a seguir.

Olá pessoal!

Vcs gostaram das tirinhas? Querem estudar esse tipo de texto nesse curso? Pq?
Me respondam.

Um abraço,
Aline ☺

A escolha desse gênero deveu-se ao fato de a internet ser um meio usado intensamente pela comunidade surda, devido à sua acessibilidade

⁷⁴ O *handout* usado encontra-se no Apêndice D.

⁷⁵ No *e-mail*, foi usado o termo **tipo de texto** como sendo igual a **gênero textual** no intuito de facilitar a leitura e o desenvolvimento da atividade de escrita por parte dos alunos.

(comunicação por meio da escrita). Nos questionários de sondagem, todos os alunos relataram fazer uso do gênero *e-mail* em seu dia-a-dia. Como explica Paiva (2005, p. 73), “as mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o gênero de texto mais produzido nas sociedades letradas.”

Os alunos receberam o *layout* de um *e-mail* (Apêndice D), a ser preenchido por eles, em inglês, como resposta ao *e-mail* acima. Essa foi a primeira coleta de produção escrita. Não foi possível realizar esta atividade em computadores do CAS porque, na época, não havia internet no laboratório de informática. Não seria viável permitir os alunos enviarem o *e-mail* de casa ou de outro lugar, pois não teria como eu averiguar se o texto realmente tinha sido da autoria deles. Sob minha supervisão e sem usar fontes de pesquisa, os alunos seriam, de certa forma, forçados a usar estratégias de compensação na produção de seu texto.

(b) Atividade intermediária

Essa atividade foi aplicada na segunda metade do curso. O critério de escolha dessa atividade dentre tantas outras ao longo do minicurso foi o fato de ela ter sido a única em que todos os sujeitos estavam presentes⁷⁶, além da inicial e da final.

No início da aula dessa atividade⁷⁷, os alunos participaram de um jogo que envolvia adjetivos descritivos na *American Sign Language* (ASL), em inglês e em português. Após este momento lúdico, eles fizeram a leitura de algumas descrições de pessoas na internet. Muitas delas foram tiradas de perfis de sites de relacionamentos. Em seguida, foi solicitado que eles escrevessem um perfil pessoal deles, para colocar num *site* de relacionamentos.

No questionário de sondagem, a metade dos alunos (quatro pessoas) afirmou que faz uso de um *site* de relacionamento (o Orkut). Ao longo das aulas, tomei conhecimento que, mesmo não tendo escrito nas respostas do questionário, os demais alunos também faziam uso do Orkut. Como nesse *site* todos os usuários têm que preencher um perfil pessoal, deduzi que os sujeitos tivessem algum domínio

⁷⁶ Houve outras aulas em que todos os sujeitos estiveram presentes, mas nem sempre havia produção de texto nessas aulas. Como será visto na análise, uma sequência didática (uma lição) às vezes levava várias aulas para ser finalizada.

⁷⁷ O *handout* usado nessa aula se encontra no Apêndice E.

desse gênero. Mesmo assim, nas aulas anteriores a essa coleta, foram trabalhados alguns tipos de perfis pessoais usados na internet.

(c) Atividade final

A atividade final⁷⁸ foi realizada no último dia de aula. Antes da produção escrita em si, os alunos realizaram a leitura de uma tirinha que envolvia o tema “legendagem” e participaram de uma discussão sobre esse assunto. Em seguida, assistiram ao filme **One a.m.**, com Charles Chaplin e debateram sobre o formato de legendas usado nesse tipo de filme, as diferenças entre elas e as legendas usadas atualmente entre outros aspectos.

Após a discussão sobre o filme, os alunos foram orientados a se dirigir, um a um, a um computador do CAS, conectado à internet⁷⁹. Eles iriam responder ao *e-mail* que eu lhes havia enviado, falando sobre o filme:

Hi, students!

Have you enjoyed the movie with Charles Chaplin? Why?
Which scene have you liked the most?

Thanks.
Bye bye.

Teacher Aline 🌸

Antes de eles lerem o *e-mail*, porém, expliquei, em LIBRAS, quais eram as perguntas que eu estaria fazendo no mesmo. Essa foi a última coleta de produção escrita.

III) Notas de campo das aulas

Ao longo das aulas, fui observando o comportamento dos alunos e o meu e fazendo anotações dos aspectos mais relevantes para a pesquisa. No capítulo 3,

⁷⁸ O *handout* com as perguntas que guiaram as discussões nessa aula está no Apêndice F.

⁷⁹ Oito meses após o início do minicurso, o CAS já dispunha de internet. Ao contrário do *e-mail* da primeira atividade, que havia sido simulado, esse foi enviado e recebido em condições bem próximas à realidade.

será apresentada a análise dessas aulas de uma forma geral. Essa análise foi baseada nas minhas observações e registros em notas de campo.

Os instrumentos acima descritos serviram para realizar a coleta dos dados que formam o *corpus* da presente pesquisa, o qual é constituído de:

- (a) respostas ao questionário de sondagem;
- (b) respostas ao questionário de avaliação;
- (c) respostas à avaliação em LIBRAS;
- (d) três produções escritas de cada sujeito;
- (e) as aulas ministradas (incluindo o material didático).

2.5 Procedimentos

Os procedimentos adotados nesta pesquisa encontram-se listados a seguir, em ordem cronológica:

1. estudo do referencial teórico;
2. elaboração do projeto do minicurso;
3. inscrição dos sujeitos no minicurso;
4. início do minicurso: aplicação do questionário de sondagem;
5. primeira coleta: segundo dia de aula (25 /09/ 2006);
6. análise dos dados do questionário de sondagem e da produção da primeira coleta;
7. observação das aulas ao longo do curso, bem como registro por meio de notas de campo;
8. segunda coleta: ao longo da segunda metade do curso (23/ 05/ 2007);
9. terceira coleta: último dia de aula (27/ 06/ 2007);
10. aplicação do questionário de avaliação e da avaliação em LIBRAS;

11. análise dos dados das segunda e terceira coletas, das respostas às avaliações e das notas de campo.

A seguir, encontram-se os procedimentos adotados na análise dos dados.

I) Procedimentos de análise dos questionários e da avaliação em LIBRAS

Os questionários e a avaliação em LIBRAS foram analisados quantitativa e qualitativamente. Por meio de um levantamento das respostas procurei caracterizar não só o grupo como também os sujeitos em particular. Por esse motivo, os quadros com os levantamentos das respostas estão organizados por sujeito. No entanto, ao longo da análise da sondagem e da avaliação, foram feitas algumas generalizações sobre o grupo.

II) Procedimentos de análise das produções escritas

Na análise das produções escritas, inicialmente foram usados os seguintes parâmetros:

- influência da LIBRAS (L1) no texto escrito em inglês;
- influência da língua portuguesa (L2) no texto escrito em inglês.

Primeiramente verifiquei se/e em que situações a influência dessas línguas estava explicitamente presente (na transferência negativa⁸⁰ de estruturas, no uso de vocábulos de outra língua ou no uso de vocábulos criados). Estando presente, foi investigado o papel que elas exerciam em sua escrita, de acordo com o estudo de Williams e Hammarberg (1998).

Os trechos considerados influenciados pela L1 ou pela L2 foram classificados dentre as seguintes estratégias de comunicação: transferência interlinguística, mudança de código e criação de vocábulos⁸¹ – todas consideradas **estratégias de compensação** por Faerch e Kasper (1983). Essa classificação se baseia principalmente na pesquisa desses últimos autores, mas também está

⁸⁰ O conceito de **transferência negativa** se encontra no capítulo 1.

⁸¹ A definição de cada uma dessas estratégias se encontra no capítulo 1.

presente no trabalho de Williams e Hammarberg (1998) e nas investigações de Bialystok (1990).

As produções foram analisadas uma a uma, por atividade (momento A). Depois foi feita uma análise comparativa entre as produções de cada atividade (momento B). Em seguida (momento C), as produções foram analisadas através da comparação das três atividades. Foram investigados os comportamentos tanto dos sujeitos individualmente, quanto do grupo como um todo. A seguir, um esquema da divisão da análise e das variáveis utilizadas:

Quadro 14 – Divisão da análise das produções escritas

Momento	Descrição
A	Análise da produção de cada sujeito, por atividade
B	Análise comparativa das produções por atividade: <ul style="list-style-type: none"> I. Análise por sujeito <ul style="list-style-type: none"> a) por estratégia: quantas e quais estratégias cada sujeito usou? b) por língua: quem teve influência da LIBRAS? E da língua portuguesa? II. Análise do grupo <ul style="list-style-type: none"> a) por estratégia: de qual estratégia todos os sujeitos fizeram uso? E qual a menos usada pelo grupo? b) por língua: quais as línguas usadas em cada estratégia? Com que papel?
C	Análise global das três atividades: <ul style="list-style-type: none"> I. Análise do uso das estratégias de uma maneira geral II. Análise do uso das estratégias por tarefa⁸² III. Análise do uso das estratégias antes e após o ECL IV. Análise do uso das línguas por estratégia

Fonte: Elaboração própria.

É importante comentar que, com relação às transferências interlinguísticas, os trechos selecionados são prováveis exemplos de transferência da L1 e da L2. Como será explicado na análise, em alguns casos, não é possível identificar se a transferência veio de uma língua ou de outra, ou ainda se esta é de uma hipótese elaborada pelo aprendiz, com base na estrutura da própria L3. Por isso, as ocorrências dessa estratégia não foram contabilizadas. Os casos das demais estratégias (mudança de código e criação de vocábulos) puderam ser

⁸² Estou chamando de **tarefa**, as atividades que foram aplicadas (inicial, intermediária e final). Cada tarefa pretende desenvolver a escrita de um determinado gênero.

contabilizados, mesmo não sendo possível, em alguns momentos, diferenciar a criação de um vocábulo de um lapso de ortografia, como será abordado na análise.

De maneira alguma esta análise esgota os aspectos a serem investigados nas produções dos sujeitos – ricas de outras características a serem exploradas (estratégias baseadas na estrutura da L3, aspectos discursivos da escrita e outros). No entanto, devido às restrições de tempo e de foco de investigação, será enfocada aqui a presença da L1 e da L2 no texto escrito em L3, na forma das estratégias de compensação mencionadas.

III) Procedimentos de análise das aulas

As aulas foram analisadas tendo como parâmetro os princípios do ECL discutidos na fundamentação teórica deste trabalho, segundo Almeida Filho (2005), Brown (1994; 2000), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001), Widdowson (1991), dentre outros autores que apregoam o uso dessa abordagem. Foi verificado de que forma esses princípios foram aplicados nas aulas do minicurso desta pesquisa, nos aspectos a seguir:

- a) ambiente físico;
- b) relação professor-aluno;
- c) programa do curso;
- d) material didático;
- e) dinâmica das aulas (procedimentos didáticos);
- f) papel das línguas envolvidas no curso.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo trata da análise do *corpus* e da discussão dos principais resultados. Ele está dividido em quatro seções: na primeira, é apresentada a análise dos dados da sondagem e da avaliação; na segunda seção, há a análise das três produções; na terceira está a análise das aulas ministradas; por último, trago as conclusões gerais da análise de todo o *corpus*.

As duas primeiras perguntas de pesquisa, ou seja, dizer qual o papel da LIBRAS (L1) e da língua portuguesa (L2) na escrita em língua inglesa (L3/LE) para o grupo pesquisado, puderam ser respondidas por meio da análise das produções. A terceira pergunta, que questiona se o ECL é uma abordagem eficaz para o ensino de escrita em inglês para surdos, considerando o grupo pesquisado, foi respondida a partir da análise de todo o *corpus*.

3.1 Questionários

No primeiro dia do minicurso, os sujeitos participantes responderam ao questionário de sondagem, o qual teve dois objetivos: coletar dados para traçar o perfil dos sujeitos e sugestões para a realização de um bom curso de inglês. Essas sugestões serão comparadas com a avaliação do minicurso, traçando-se um paralelo entre as expectativas iniciais e o que eles vivenciaram de fato no curso.

No último dia do minicurso, após 120 h/a, foi aplicado o questionário de avaliação, com o objetivo de coletar as impressões dos sujeitos acerca do curso, em diversos aspectos: opinião sobre as aulas, desejo de continuar aprendendo a escrever em inglês, motivação para aprender com o uso da LIBRAS, percepção de melhoria na compreensão de leitura em inglês, percepção de melhoria na escrita em inglês e comentários gerais e/ou sugestões para melhorar o curso.

Após a aplicação do questionário de avaliação, foi feita uma avaliação em LIBRAS⁸³, dos pontos positivos e negativos das experiências vividas em sala de aula, além de serem dadas sugestões para melhorar o trabalho. Esse momento foi complementar à avaliação escrita. Fiz registros (notas de campo) sobre os aspectos abordados pelos alunos – os quais serão elencados posteriormente.

Nesta seção, portanto, serão analisadas as respostas dos sujeitos ao questionário de sondagem e ao questionário de avaliação, além das notas de campo complementares, registradas na avaliação do curso que foi feita em LIBRAS. Primeiramente, a análise será feita em separado e, ao final, será feita a triangulação dos dados.

3.1.1 Questionário de sondagem

Os comentários e sugestões dos sujeitos – sobre como deveria ser um bom curso de inglês para surdos – e sua respectiva análise encontram-se a seguir.

Com relação ao professor, a maioria (6 sujeitos) ressaltou a importância deste saber fluentemente a LIBRAS. Dois acreditam que ele também devem ter um bom relacionamento com os alunos surdos. O sujeito 4 acha que o professor de um bom curso de inglês para surdos deve conhecer também a Língua Americana de Sinais (ASL). Apesar de este não ser o objetivo desta pesquisa, trata-se de uma exigência bastante plausível. Se está sendo feito um trabalho com a escrita em inglês, seria interessante relacioná-la com a língua de sinais de um país de língua inglesa, como a ASL – usada nos Estados Unidos e no Canadá – ou a *British Sign Language* (BSL) – usada na Inglaterra.

Com relação às aulas (metodologia), a maior parte (6 sujeitos) relatou a vontade de ter brincadeiras nas aulas e três comentaram que gostariam de ter dinâmicas. Com isso, entende-se que eles desejam que o lúdico seja mais explorado em sala de aula. A respeito disso, Passarelli (2004, p.108) sugere a inserção de uma

⁸³ Esta avaliação em LIBRAS havia sido planejada para acontecer antes da avaliação escrita, como uma atividade de pré-escrita, de geração de ideias. No entanto, no último dia de aula, alguns imprevistos fizeram com que eu pensasse que não daria tempo de fazer esta avaliação em LIBRAS, por isso fomos direto para a avaliação escrita. Ao final da aula, vi que havia sobrado tempo, então a realizamos.

dimensão lúdica no ensino do texto escrito “para desvincular a produção textual dos negativos estigmas a ela atribuídos” – um dos motivos pelos quais os alunos não sentem vontade de escrever.

Estigmas negativos com relação à escrita estão fortemente presentes na comunidade surda – uma comunidade que sempre teve que escrever numa língua com a qual não se identifica culturalmente: a língua da comunidade ouvinte. Além de ter que escrever em uma segunda língua, esta comunidade ainda se depara com um tipo de língua distinto da sua. É numa língua oral-auditiva que os surdos historicamente têm escrito – visto que os sistemas de escrita de sinais ainda não fazem parte do cotidiano dessa comunidade. É provável que os estigmas negativos dos surdos com relação à escrita estejam relacionados: à proibição do uso das línguas de sinais ao longo dos últimos cento e vinte anos, bem como à negação do seu *status* de língua; à imposição da escrita em segunda língua (uma língua oral) como única alternativa e, muitas vezes, à imposição do aprendizado da língua oral como pré-requisito para aprendizagem da escrita.

Com relação ao material didático, um pouco mais da metade dos alunos (5 sujeitos) não demonstrou preferência por nenhum material didático específico. Dois sujeitos ressaltaram a importância do uso de materiais visuais. Trata-se de um comentário bastante pertinente, já que se está falando de um curso para alunos surdos, cujo principal canal de percepção é a visão.

3.1.2 Questionário de avaliação e avaliação em LIBRAS

A análise das respostas dos nove sujeitos ao questionário de avaliação encontra-se a seguir. O levantamento dessas respostas está no Apêndice C.

Quadro 15 – Pergunta 1: Você gostou das aulas?

Respostas	Quantidade de Sujeitos
<i>Sim</i>	8
<i>Não</i>	-
<i>Mais ou menos</i>	1

Fonte: Elaboração própria.

Em resposta à primeira pergunta, apenas o sujeito 3 afirmou ter gostado “mais ou menos” das aulas, pois queria ter tido mais momentos de revisão. Além disso, não queria ter faltado tanto. Os demais sujeitos afirmaram ter gostado das aulas porque: aprenderam muito (4 sujeitos), as aulas foram bastante claras (3 sujeitos) e a professora os ensinou muitas coisas (2 sujeitos). Dentre os demais motivos estão a percepção de melhora na escrita, a interação com os demais surdos da sala, a metodologia utilizada, o uso de muitas dinâmicas nas aulas, a interação professor-aluno, o fato de os alunos terem praticado bastante o inglês, e a melhora na comunicação. Percebe-se, portanto, que todos os sujeitos parecem ter gostado do minicurso e que demonstraram ter aprendido bastante com essa experiência.

Quadro 16 – Pergunta 2: Você gostaria de continuar aprendendo a escrever em inglês?

Respostas	Quantidade de Sujeitos
<i>Sim</i>	9
<i>Não</i>	-

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à segunda pergunta, todos os sujeitos responderam que gostariam de continuar aprendendo a escrever em inglês. Os motivos citados foram os seguintes: querem se comunicar, por escrito, com pessoas que falam inglês (3 sujeitos); querem aprender mais a escrever em inglês (2 sujeitos); têm interesse nessa língua; querem praticar mais; querem colocar no *curriculum vitae* que têm conhecimento nessa língua; e um dos sujeitos relatou que gostaria de, nessa continuidade, aprender também ASL. Além disso, dois sujeitos disseram que gostariam de continuar estudando inglês para aperfeiçoar a compreensão de leitura nessa língua – especialmente para ler legendas em inglês (em programas de TV aberta com sinal *closed caption* em língua inglesa, em vídeos da internet e outros), para ter acesso à linguagem de *video-games* e para ler manuais de aparelhos eletrônicos escritos em inglês. Nota-se, assim, um grande interesse deles por essa língua.

Quadro 17 – Pergunta 3: Você se sente mais motivado a aprender a escrever em inglês com o uso da LIBRAS em sala de aula?

Respostas	Quantidade de Sujeitos
<i>Sim</i>	8
<i>Não</i>	-
<i>Mais ou menos</i>	1

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à terceira pergunta, dentre os alunos que afirmaram que se sentem mais motivados a aprender a escrever em inglês com o uso da LIBRAS em sala de aula, a metade (4 sujeitos) comentou que um professor de inglês para surdos deve saber LIBRAS. Quanto aos motivos (da importância do uso da LIBRAS em sala) citados, tem-se: porque essa é “a língua dos surdos”, sua “língua natural”, sua “primeira língua”, “uma língua visual”; porque ela torna a comunicação e a interação mais fáceis (2 sujeitos) e porque ela facilita a aprendizagem e ajuda na compreensão dos conteúdos (2 sujeitos). Apenas o sujeito 7 disse que se sente “mais ou menos” motivado, pois acha a língua inglesa muito difícil de aprender, mesmo com o uso da LIBRAS em sala. Assim, foi possível observar que todos os sujeitos desta pesquisa vêm na LIBRAS um elemento indispensável na interação surdo-ouvinte (já que essa é a sua língua nativa), além de reconhecerem seu papel mediador da aprendizagem⁸⁴.

Quadro 18 – Pergunta 4: Sua compreensão de leitura em inglês melhorou após ter assistido às aulas desse curso?

Respostas	Quantidade de Sujeitos
<i>Sim</i>	8
<i>Não</i>	-
<i>Mais ou menos</i>	1

Fonte: Elaboração própria.

Em resposta à quarta pergunta, oito sujeitos disseram que sua compreensão de leitura em inglês melhorou após ter assistido às aulas do curso. Pedi, em caso de resposta afirmativa, para explicarem o que havia mudado. Quatro

⁸⁴ A importância da língua de sinais na vida dos surdos é um fato já comprovado atualmente, no mundo inteiro, através dos inúmeros estudos existentes nessa perspectiva (alguns deles, citados ao longo deste trabalho). Além disso, há o seu reconhecimento legal – no Brasil, através da lei nº 10.436, de 2002.

sujeitos afirmaram que atualmente conseguem ler, ao contrário do início do curso. Dois disseram que conseguem entender algumas coisas quando leem. Três sujeitos atribuíram sua melhora na compreensão de leitura à professora, pelos seguintes motivos: pelo fato de ela saber LIBRAS, porque ela os ensinou muitas coisas e pelo fato de ela os ajudar com as palavras desconhecidas – exercendo o papel de intérprete. Apenas o sujeito 3 afirmou que sua compreensão de leitura havia melhorado “mais ou menos” – relatou que entende quando lê, mas só frases pequenas. Pelas respostas, pode-se inferir que todos os sujeitos perceberam progresso em sua compreensão de leitura, se comparada ao início do curso.

Quadro 19 – Pergunta 5: Sua escrita em inglês melhorou após ter assistido às aulas desse curso?

Respostas	Quantidade de Sujeitos
<i>Sim</i>	4
<i>Não</i>	-
<i>Mais ou menos</i>	5

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à quinta pergunta, um pouco mais da metade dos sujeitos (5 pessoas) respondeu que sua escrita em inglês havia melhorado “mais ou menos”, após ter assistido às aulas do curso. Ao serem questionados sobre o que havia mudado em sua escrita, dois deles responderam que atualmente conseguem escrever algumas coisas em inglês, ao contrário do início do curso, quando não conseguiam escrever quase nada. Um desses sujeitos, inclusive, relatou que agora escreve em inglês, mas ainda misturando essa língua com o português. Três sujeitos afirmaram que uma de suas principais dificuldades está relacionada ao fato de esquecerem as palavras e as regras gramaticais da língua inglesa – reconhecem, inclusive, que para resolver isso, precisam praticar mais.

Ainda com relação à quinta pergunta, os demais (4 sujeitos) responderam que sua escrita em inglês havia melhorado após terem assistido às aulas do curso. Dentre suas justificativas, disseram que estão sentindo que melhoraram na escrita (2 sujeitos), pois antes só liam e agora conseguem também escrever, e que, quando o curso começou, escreviam textos bem pequenos, mas agora já escrevem textos maiores. De maneira geral, portanto, os sujeitos reconhecem que progrediram em sua escrita em língua inglesa.

Em resposta à sexta pergunta (comentários e sugestões para melhorar o curso), a maior parte dos comentários dos alunos foi positiva. Ressaltaram que o curso foi ótimo em vários aspectos, tais como: a professora (6 sujeitos), a metodologia aplicada (2 sujeitos), o material utilizado (2 sujeitos), o trabalho como um todo (2 sujeitos). Com relação aos aspectos negativos, destacaram: o fato de os alunos terem faltado muito⁸⁵, a sala de aula não ser boa e o fato de a cada aula eles receberem handouts – ao invés de ter uma apostila pronta desde o começo do curso. Dentre as sugestões, disseram que gostariam de ter mais aulas, de continuar estudando inglês (5 sujeitos), de aprender ASL e queriam que fosse criado um livro de inglês para surdos.

Dentre os aspectos levantados pelos alunos na avaliação em LIBRAS, além dos elencados no questionário de avaliação, posso destacar:

(a) Aspectos positivos:

- ✓ a professora saber LIBRAS (sujeitos 1, 2 e 6);
- ✓ os alunos terem aprendido bastante, pois já estão conseguindo ler legendas em inglês – por exemplo, na TV, na internet, nos jogos de *video-game* (sujeitos 1, 4 e 6);
- ✓ terem sido usadas histórias em quadrinhos e filmes legendados (sujeito 5);
- ✓ as aulas terem sido dinâmicas (sujeitos 4, 5 e 6);
- ✓ ter tido uma boa interação entre professor e alunos (sujeitos 2, 4 e 6);
- ✓ as aulas terem tido tanto prática (exercícios) quanto teoria (sujeitos 2 e 6);
- ✓ as atividades de escrita terem sido diversas – ex.: *e-mail*, MSN etc. (sujeito 6);
- ✓ a professora mandar mensagem de celular e *e-mails* aos alunos lembrando os dias das aulas e incentivando-os a estudarem (sujeito 7);
- ✓ o curso ter sido de graça (sujeito 9);

⁸⁵ Uma parte dos alunos faltava alegando que estava sem condições financeiras para se deslocar ao curso. Outra parte, formada por lideranças da comunidade surda, tinha muitos compromissos (palestras, reuniões, assembleias, entre outros). Muitas vezes, quando os horários se chocavam, o curso de inglês ficava prejudicado. Além desses, outros imprevistos contribuíram para as faltas dos alunos.

(b) Aspectos negativos:

- ✓ os atrasos dos alunos no horário de início da aula (sujeito 5);
- ✓ o adiamento de aulas⁸⁶ (sujeitos 2 e 5);
- ✓ o fato de não terem estudado a escrita do inglês associando-a à ASL (sujeitos 4 e 9);
- ✓ a sala de aula – as aulas eram constantemente interrompidas por pessoas que batiam à porta pedindo informações, ou por engano (sujeitos 1 e 6);
- ✓ o ensino de conteúdos que não estavam programados⁸⁷ (sujeito 2);
- ✓ a falta de mais aulas de revisão (sujeito 3);
- ✓ o curso ter apenas 120h (sujeitos 4 e 9);
- ✓ as conversas paralelas de alguns alunos na hora da aula (sujeitos 6 e 7);
- ✓ o curso não ter ensinado a ASL (sujeito 6);
- ✓ a frequência das aulas – queria que o curso fosse duas vezes por semana, ao invés de uma vez por semana⁸⁸ (sujeito 9).

(c) Comentários e sugestões:

- ✓ a continuidade do curso de inglês (sujeitos 8 e 9);
- ✓ ter mais prática do que teoria (sujeito 1).

Vários aspectos levantados na avaliação em LIBRAS já haviam sido mencionados no questionário. Parece-me que os sujeitos sentiram a necessidade de repeti-los em sua própria língua como que para reafirmar o que haviam dito em sua segunda língua, além de acrescentar outros aspectos que haviam esquecido de citar por escrito.

⁸⁶ Algumas vezes, as aulas tiveram de ser adiadas por motivos diversos: greve no local de realização do curso; falta do mínimo de alunos presentes (50% + 1), dentre outros imprevistos.

⁸⁷ O sujeito 2 não gostava quando seus colegas perguntavam sobre assuntos que não estavam planejados para aquele determinado dia de aula. Era bastante metódico e gostava de seguir à risca o plano de aula – diferentemente dos colegas que, por terem muita curiosidade, gostavam de ir além do que estava planejado.

⁸⁸ Na proposta inicial, o curso seria duas vezes por semana, com 2 h/a em cada dia, mas os próprios alunos, em sua maioria, solicitaram que fosse mudado para uma vez por semana, a fim de se deslocarem menos vezes ao local do curso, economizando nos gastos com passagem de ônibus.

3.1.3 Triangulação dos dados (questionário de sondagem x questionário de avaliação x avaliação em LIBRAS)

Traçando um paralelo entre as expectativas iniciais dos alunos e o que eles relataram em suas avaliações, pode-se perceber que grande parte de suas sugestões foram incorporadas ao curso, como será visto a seguir.

Com relação ao professor, as sugestões expressas por praticamente todos os sujeitos na sondagem se confirmaram, pois a professora (no caso, eu) sabia LIBRAS e tinha um bom relacionamento com os alunos. Além disso, os alunos comentaram por várias vezes nas avaliações que “a professora os ensinou muito”: Por este comentário é possível perceber que estavam justificando sua aprendizagem, dentre outros motivos, com a didática e a língua usadas pelo professor. Esses dados, portanto, corroboram a afirmação de Botelho (2002) na medida em que se constata a necessidade da partilha de uma língua de domínio pleno entre alunos surdos e professor – no presente caso, a LIBRAS.

No entanto, a falta de fluência em ASL por parte do professor foi lamentada por dois dos sujeitos na avaliação⁸⁹. Na verdade, os alunos já sabiam disso quando se inscreveram para fazer o curso, mas mesmo assim manifestaram esse seu desejo para uma próxima oportunidade.

Quanto às aulas (metodologia), várias dinâmicas, jogos, brincadeiras foram usados nas aulas – conforme sugerido por todos eles na sondagem. Na avaliação, vários sujeitos fizeram referência ao fato de as aulas terem sido bem dinâmicas, como um fator positivo do curso.

Na sondagem, a maior parte dos sujeitos não demonstrou nenhuma preferência pelo tipo de material didático a ser usado no curso. Apenas dois chamaram a atenção para o uso de materiais visuais. Na avaliação, o material didático foi elogiado por eles. Inclusive, foi citado que a aprendizagem também se deu pelo uso de recursos visuais nas aulas.

Aliando as respostas da avaliação escrita às respostas em LIBRAS, tem-se um panorama completo das opiniões dos alunos em relação à experiência vivida.

⁸⁹ Ao longo do curso, os sujeitos tiveram contato com alguns sinais e expressões da ASL. Essa foi uma forma que encontrei de suprir um pouco a falta da relação inglês-ASL, relatada por eles.

De uma maneira geral, a metodologia (o ECL), o material e o professor foram bastante elogiados – talvez pelo fato de terem correspondido a suas expectativas iniciais (registradas no questionário de sondagem).

De negativo, em relação à metodologia, um sujeito destacou a falta de mais aulas de revisão, dois citaram a falta da ASL e um comentou que não queria que o material fosse entregue a cada aula, mas que o recebessem por completo, no início do curso. Sobre os momentos de revisão, houve alguns; antes de iniciar um novo conteúdo, eu fazia uma revisão dos conteúdos que eram mais necessários para o entendimento do assunto novo. No entanto, acredito que esses momentos devessem ter sido mais frequentes. Sobre a ASL, como já foi comentado anteriormente, a aprendizagem da mesma não era objetivo deste curso. No que concerne ao material, seria inviável entregar um livro ou uma apostila completa no início do curso, já que o objetivo era justamente planejar as aulas e o material de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos no decorrer do curso. Apesar de ter um plano de curso inicial, não fiquei presa a ele – é tanto que a proposta inicial de tópicos a serem trabalhados foi modificada ao longo das aulas.

Dentre os problemas mais citados estão os de ordem estrutural: a localização da sala de aula – por haver interrupções constantes, já que ela se localizava na entrada do CAS; as datas – por causa do adiamento de aulas; a frequência das aulas – por serem apenas uma vez por semana; a duração do curso – por ter tido apenas 120 h/a; o comportamento dos alunos – faltas, atrasos, conversas na hora da aula, perguntas fora do conteúdo programado.

Bastante positivo foi o fato de os alunos reconhecerem que tiveram progresso nas habilidades de leitura e escrita. É interessante ressaltar que eles consideram que o progresso maior foi na leitura. Mesmo que essa habilidade não tenha sido o foco principal desta pesquisa, este curso primou pela integração das habilidades – princípio do ECL bastante defendido por Brown (1994). Os resultados da pesquisa parecem revelar que os sujeitos progrediram tanto na leitura quanto na escrita, como será apresentado ao longo das demais análises.

Conclui-se, com base nas respostas do questionário de sondagem e das avaliações, que o curso foi uma experiência bastante positiva do ponto de vista dos alunos, em vários aspectos: no aprendizado da escrita e da leitura em língua inglesa, nas interações vividas em sala (professor-alunos e alunos-alunos), na

motivação para o estudo dessa língua e para a vontade de se comunicar nela, entre outros aspectos. A maior prova do efeito positivo do curso talvez seja o fato de todos os alunos quererem que este tenha continuidade.

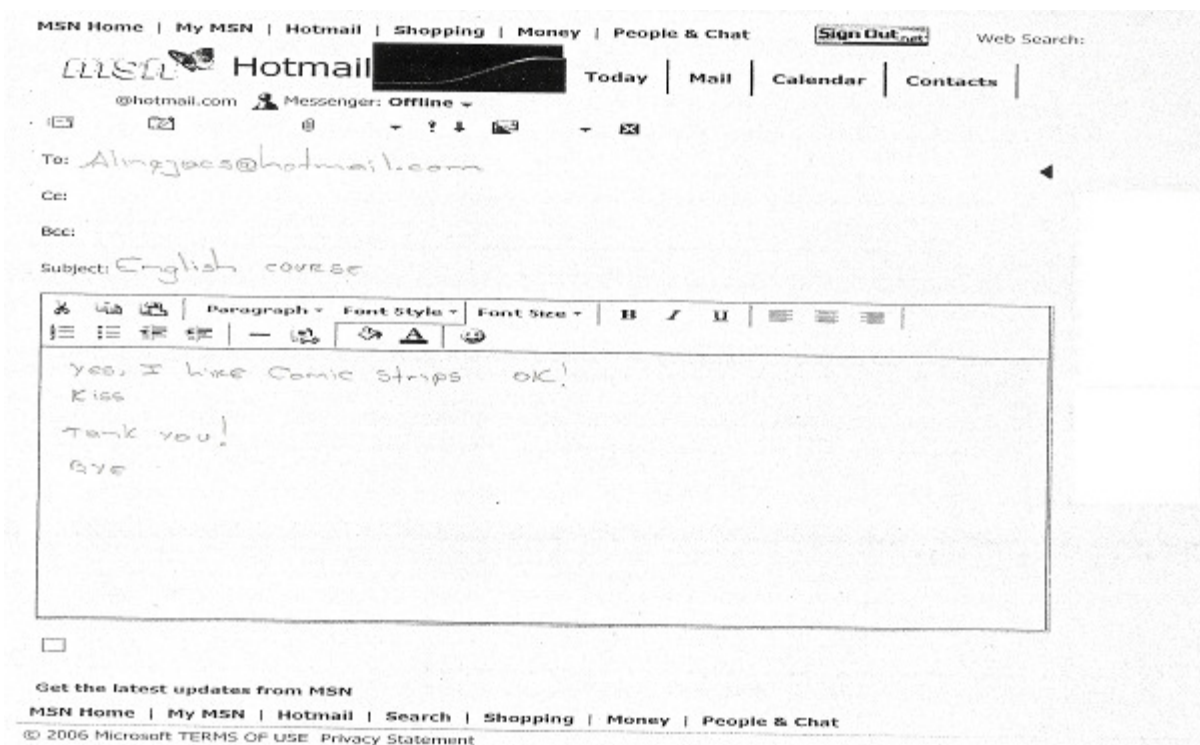
3.2 Produções escritas

Nesta seção, será apresentada a análise das produções coletadas em três atividades diferentes ao longo do curso. Como descrito no capítulo metodológico, primeiramente as produções serão analisadas uma a uma, por atividade. Em seguida, será feita uma análise comparativa, observando-se o comportamento dos sujeitos e do grupo como um todo com relação ao uso das estratégias de comunicação e ao papel da LIBRAS e da língua portuguesa na produção de cada atividade. Posteriormente, será apresentada uma análise global, comparando-se as produções das três atividades com relação: (a) ao uso das estratégias de uma maneira geral; (b) ao uso das estratégias por tarefa; (c) ao uso das estratégias antes e após o ECL; (d) ao uso das línguas por estratégia. Ao final, serão apresentadas as conclusões da análise dessas produções.

3.2.1 Produção inicial

Nesta seção, serão apresentadas as produções dos sujeitos na atividade inicial – escrita de um *e-mail*, com sua respectiva análise.

Produção do sujeito 1



Com relação ao uso da LIBRAS e do português, não percebi nada de significativo em termos de transferência negativa de estruturas ou uso de vocábulos de outras línguas por este sujeito. Uma hipótese é a de que isso se deva ao fato de o texto ter sido muito curto.

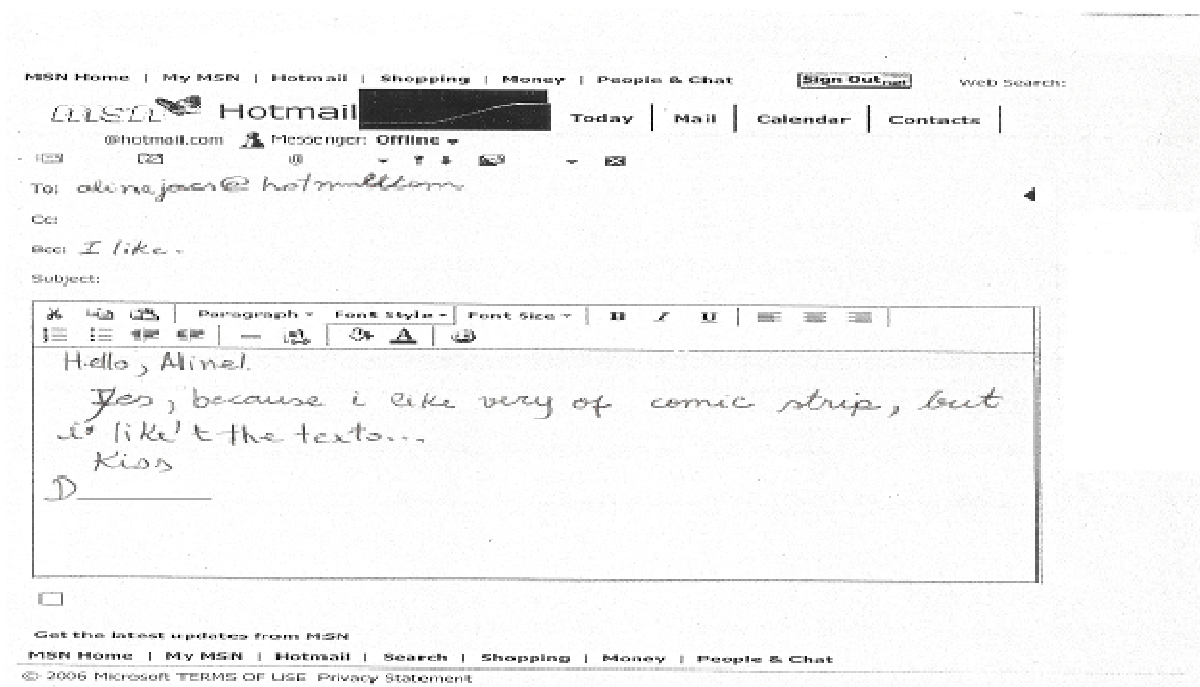
Pode-se também supor que essas línguas tenham tido sua parcela de responsabilidade nas transferências positivas⁹⁰ (nos acertos do sujeito). Por exemplo, na oração “*I like comic strips*”, há duas hipóteses: 1) o sujeito já conhecia esta estrutura da língua inglesa, ou 2) o sujeito fez transferência diretamente da LIBRAS⁹¹ – que usa essa mesma estrutura (SVO), sem preposição entre o verbo e o objeto. Se ele tivesse usado como referência a língua portuguesa para fazer esse tipo de analogia, talvez tivesse usado a preposição “*of*” nesta oração – fato que ocorreu com outros sujeitos, como será visto adiante.

Este sujeito, portanto, não fez uso, nesta atividade, das estratégias de comunicação aqui investigadas: transferência interlinguística, mudança de código e criação de vocábulos.

⁹⁰ As transferências positivas (BROWN, 2000) não serão aprofundadas neste trabalho.

⁹¹ Os comentários acerca da estrutura e do uso da LIBRAS se baseiam não só nos estudos e nas leituras que fiz, mas também em minha vivência na comunidade surda de Fortaleza.

Produção do sujeito 2



Com relação à transferência (negativa) de estruturas da LIBRAS, nada de significativo foi encontrado.

Quanto à interferência da língua portuguesa, foi encontrada uma estrutura sintática bem interessante, com a estratégia transferência interlinguística. O aluno escreveu “*i like very of comic strips*” – uma estrutura provavelmente trazida da língua portuguesa (Eu gosto muito de tirinhas.) – a qual não corresponde à da língua inglesa (*I like comic strips a lot. / I like comic strips very much*). O sujeito usa o advérbio “*very*” e a preposição “*of*” entre o verbo e o objeto, como acontece em português. Falta ao sujeito, também, conhecimento com relação ao léxico do inglês para expressar o sentido do advérbio “muito” (*very much, a lot*), o qual está representado somente pelo vocábulo *very*.

É provável que tal estrutura não tenha sido transferida da LIBRAS pois, nessa língua, essa preposição não é lexicalizada, usando-se apenas o verbo “gostar”. Além disso, o advérbio “muito”, quando usado como intensificador, aparece na forma de alguma modificação na expressão não-manual⁹² ou no movimento. No

⁹² As expressões não-manuais correspondem às expressões faciais (como o movimento das sobrancelhas, a direção do olhar, o formato da boca etc.) e corporais (como o movimento dos ombros).

caso da oração “Eu gosto muito de tirinhas”, tem-se uma intensificação na expressão não-manual do verbo gostar para representar o advérbio “muito”. Uma outra característica da LIBRAS que não foi transferida pelo sujeito nessa sentença é o uso da estrutura tópico-comentário⁹³ (FERREIRA-BRITO, 1995). Uma das possibilidades de tradução da oração “*i like very of comic strips*” para a LIBRAS seria: TIRINHAS EU GOSTAR^{muito}, com o verbo intensificado.

Uma outra estrutura com presença de transferência interlinguística está no cabeçalho⁹⁴ do *e-mail*. O título que o sujeito quis dar à sua mensagem foi “*I like*”. Nessa sentença, sem o complemento verbal “*them*” após o verbo “*like*”, tanto pode ter ocorrido influência da LIBRAS quanto da língua portuguesa, pois em ambas se pode omitir o complemento⁹⁵ em situações de resposta (Eu gosto / EU GOSTAR). Trata-se de uma omissão discursiva – que pode ser recuperada no contexto. Na língua inglesa, por sua vez, essa omissão do objeto não é possível (na norma padrão). Ele precisa ser expresso.

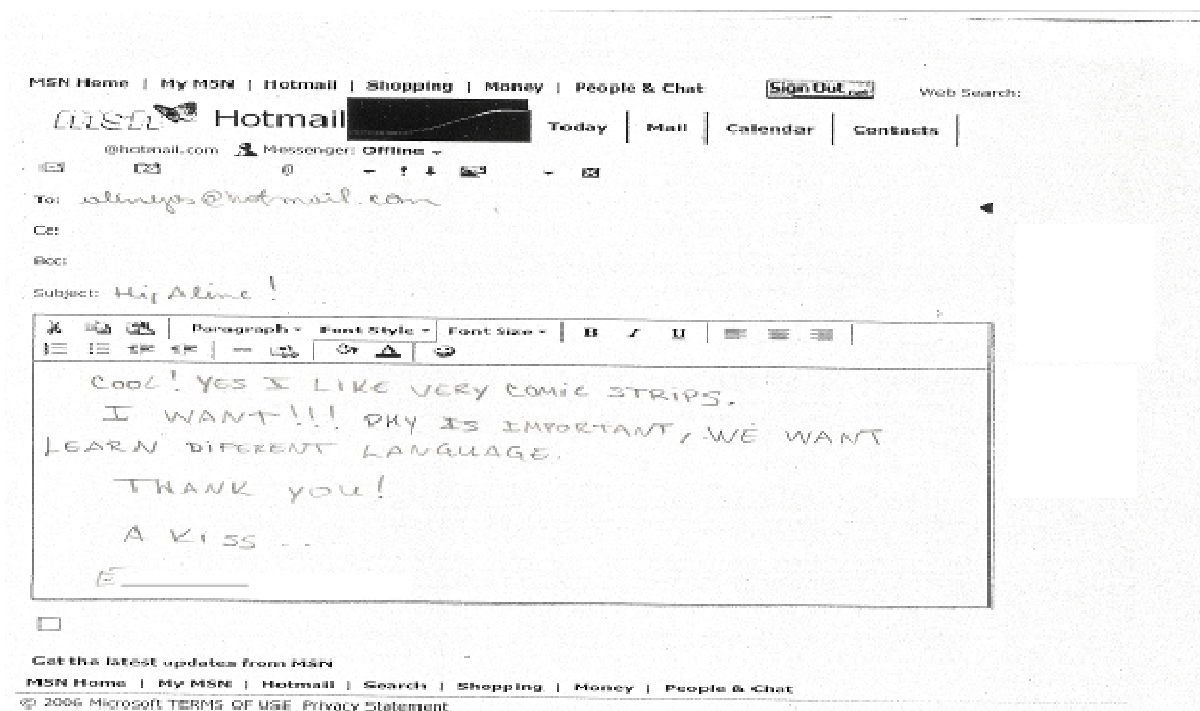
A LIBRAS e a língua portuguesa têm, portanto, nesse texto, a função de suprir a falta de conhecimento da estrutura sintática da língua inglesa, por parte do sujeito, na medida em que ele as utiliza por meio da estratégia transferência interlinguística.

⁹³ Como citado no primeiro capítulo, a ordem básica das sentenças na LIBRAS é SVO (sujeito-verbo-objeto). No entanto, como sustentam Quadros e Karnopp (2004), essa ordem pode ser alterada dependendo de algumas restrições como o tipo de verbo usado, o elemento da sentença que se queira enfatizar etc. Segundo essas autoras, as outras ordens possíveis na LIBRAS são OSV, SOV e VOS. Brito (1995) afirma ainda que há grande incidência de estruturas tópico-comentário na LIBRAS. Ou seja, estruturas topicalizadas marcadas do tipo OSV e OVS.

⁹⁴ Apesar de querer se referir ao assunto do *e-mail* (no campo *subject*), o sujeito escreveu no campo incorreto (*Bcc*) – local onde se põe os endereços aos quais se quer enviar uma cópia oculta do *e-mail*.

⁹⁵ Na LIBRAS, pode ocorrer tanto objeto nulo quanto objeto omissivo (QUADROS, 1995). Na análise da produção desse aluno, estou me referindo à omissão discursiva do objeto, já que o verbo QUERER é um verbo sem concordância, ou seja, não admite objeto nulo. Na LIBRAS, sujeito e objeto nulos apenas ocorrem com verbos com concordância (QUADROS; KARNOPP, 2004), pois esses verbos apresentam alguma marca que possibilita a nulidade do sujeito e do objeto. Essa marca pode ser uma mudança no movimento direcional ou na marcação não-manual. Os verbos sem concordância, por sua vez, não são marcados nesse aspecto, ou seja, apresentam sempre a mesma forma independentemente do sujeito e do objeto.

Produção do sujeito 3



Com relação à interferência, nota-se que a estrutura “*I want*” (sem o complemento *it*) tanto pode ter sido influenciada pela LIBRAS quanto pela língua portuguesa. Como citado anteriormente, em ambas costuma-se omitir o objeto numa situação de resposta (Eu quero / EU QUERER).

Na oração “*we want learn diferent language*” (sem a preposição “*to*”, em “*to learn*”), percebe-se que o sujeito pode ter se baseado tanto na estrutura sintática da LIBRAS quanto na do português, pois em ambas não se usa essa partícula nessa situação. Em português, uma possibilidade de se traduzir essa oração seria: “Nós queremos aprender uma língua diferente”, e em LIBRAS: “NÓS QUERER APRENDER DIFERENTE LÍNGUA” ou “NÓS QUERER APRENDER LÍNGUA DIFERENTE”.

No caso do sintagma nominal “*diferent language*”, é possível que tenha ocorrido uma transferência positiva da LIBRAS, já que nessa língua, esse sintagma pode ser usado dessa forma: primeiro o adjetivo, depois o substantivo. Além disso, o sujeito também não usou artigo antes do sintagma “*diferent language*”. Isso pode ter sido uma transferência da LIBRAS – língua que não usa artigos.

Na oração “*Yes I like very comic strips*”, o segmento “*like very*” parece ser uma transferência da língua portuguesa (gosto muito), no entanto a preposição “de”, usada em português, não aparece aí (gosto muito de). A este sujeito, falta também conhecimento com relação ao léxico do inglês para expressar o sentido do advérbio “muito” – como aconteceu com o sujeito 2. Provavelmente essa não seria uma transferência da LIBRAS – como comentado sobre o sujeito 2.

Na oração “*Phy is important*”, há um desvio de ortografia, e não a criação de um vocábulo – o sujeito apenas trocou a letra “w” por “p”. Talvez isso se deva a uma transferência da língua portuguesa, já que a palavra “porque”, em português, inicia-se com a letra “p”. É preciso ressaltar que o sujeito confunde a função de “*why*” (pronome interrogativo, usado para perguntar) e “*because*” (conjunção, usada para responder). Como se trata de uma resposta sua ao *e-mail* anterior, deveria ter usado “*because*” (porque). É importante enfatizar que, na LIBRAS, não há essa diferenciação. Usa-se o mesmo sinal nas duas situações. No entanto, na forma interrogativa, ele vem acompanhado de expressão não-manual específica de interrogação, ao passo que na forma afirmativa a expressão não-manual é de outro tipo (não interrogativa). Em língua portuguesa, a diferença entre as duas situações se dá na ortografia, mas de forma bastante sutil (por que, por quê, porque).

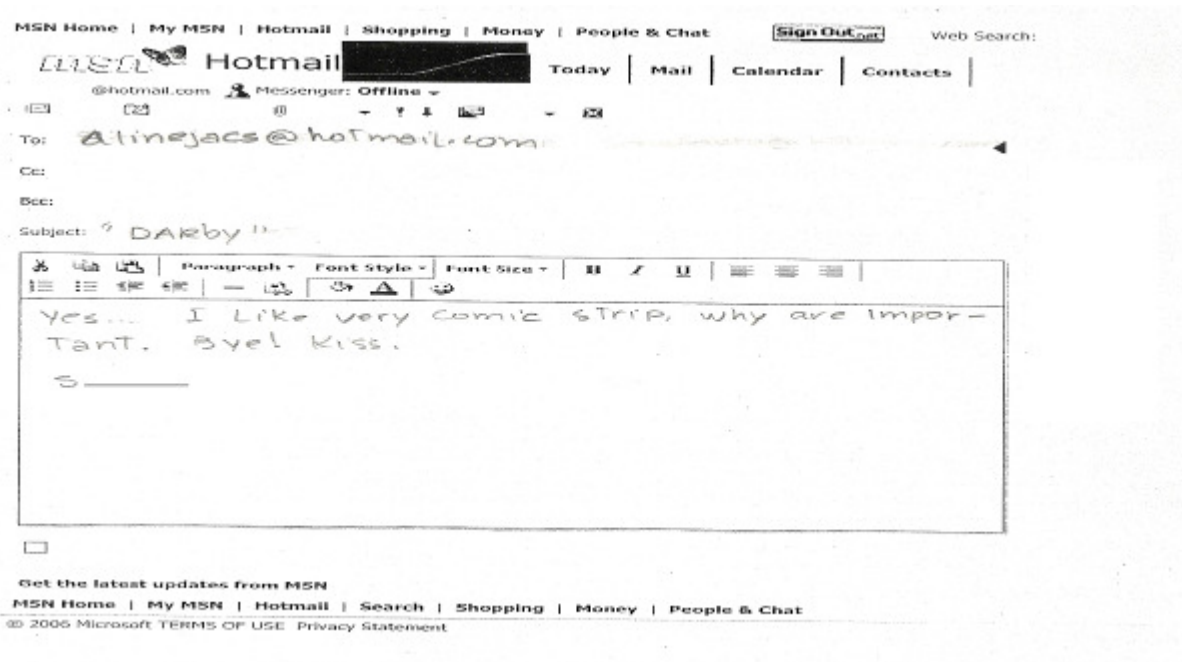
Ainda com relação a essa oração, percebe-se que o sujeito omite o sujeito (*it*), fenômeno que pode ocorrer tanto na LIBRAS⁹⁶ quanto na língua portuguesa, mas não no inglês. A língua inglesa padrão exige que o sujeito esteja expresso⁹⁷ (COELHO; MARTINS; MONGUILHOTT, 2007). Mas, ao contrário da língua portuguesa, a LIBRAS não lexicalizaria o verbo de ligação na oração “porque é importante”. Como o sujeito o lexicalizou, sua estrutura se encontra mais próxima da língua portuguesa do que da LIBRAS.

Os dados sugerem, portanto, que tanto a LIBRAS quanto a língua portuguesa têm o papel de compensar a falta de conhecimento do sujeito com relação à estrutura sintática da língua inglesa (transferência interlinguística). No caso do português, essa transferência também ocorre com relação ao léxico.

⁹⁶ Na LIBRAS, pode ocorrer tanto sujeito nulo quanto sujeito omissivo (QUADROS, 1995). Na análise desta produção, estou me referindo ao sujeito omissivo no discurso.

⁹⁷ Pode ocorrer de o sujeito ser o mesmo para outros verbos de um mesmo período. Nessa situação, têm-se a opção de expressar o sujeito apenas na primeira ocorrência. Por exemplo, na oração “*She got up and left the room*” (“Ela se levantou e deixou a sala”), o sujeito “*she*” não é repetido antes do verbo “*left*” porque já fora mencionado no início do período, antes do verbo “*got up*”.

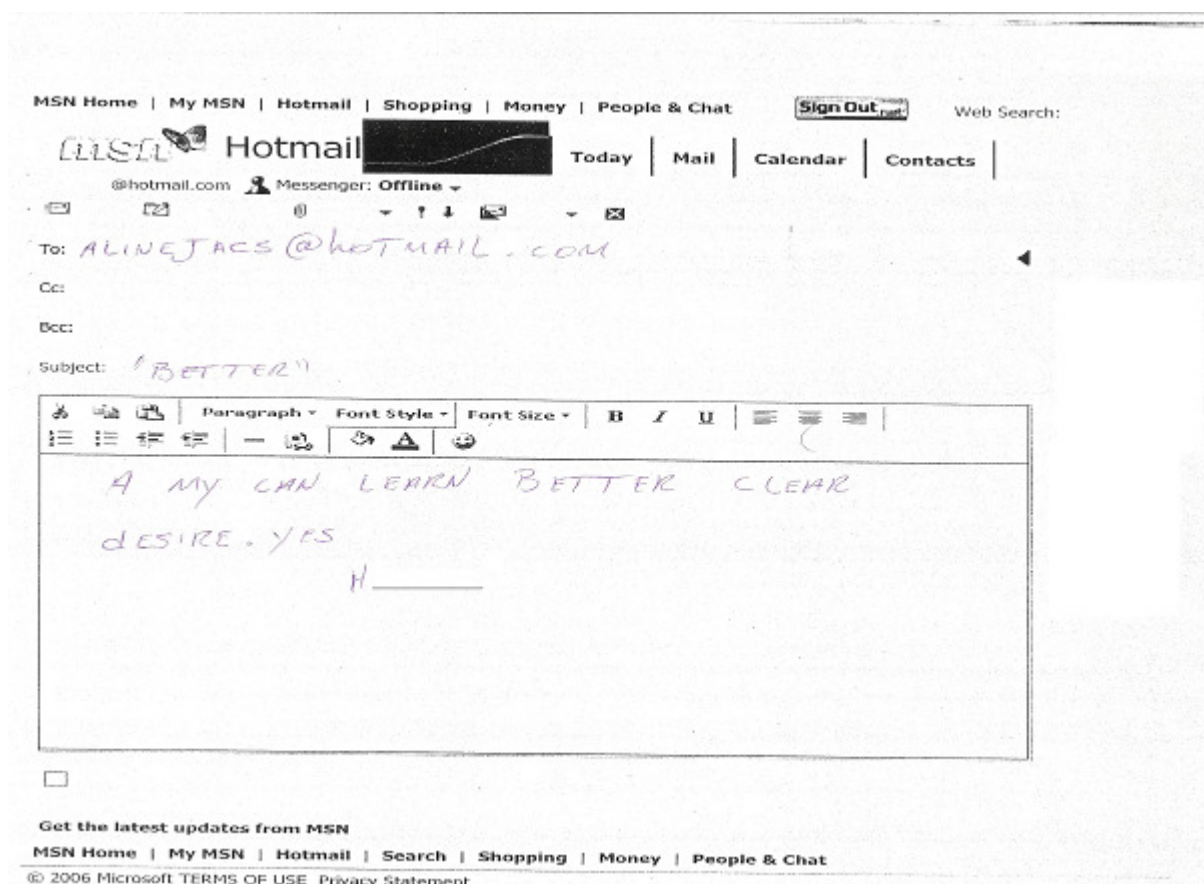
Produção do sujeito 4



As estruturas *"I like very comic strip"* e *"why are important"* são semelhantes às usadas pelo sujeito 3, as quais já foram comentadas. Parecem se tratar de transferências da língua portuguesa.

A língua portuguesa pode ter tido a função de compensar a falta de conhecimento do sujeito com relação à estrutura sintática do inglês (transferência interlinguística).

Produção do sujeito 5



Logo no campo “assunto”, o sujeito faz uma tradução literal de uma frase que, na LIBRAS, usa apenas um sinal: MELHOR – querendo responder à pergunta feita no *e-mail*. Talvez ele queira ter dito: “(Sim) é melhor/é bom (usar tirinhas no curso)”.

O corpo da mensagem parece um tanto confuso. “*A my can learn better clear desire. Yes*”. não parece ser um texto coerente na língua inglesa. Uma hipótese é a de que o sujeito tenha se baseado na estrutura sintática da LIBRAS para organizá-lo: EU PODER/CONSEGUIR APRENDER MELHOR CLARO VONTADE. Em português, poderia ser traduzido da seguinte forma: “Eu posso/consigo aprender melhor, de forma mais clara, eu desejo sim”. – ele estaria se referindo ao uso de tirinhas no curso.

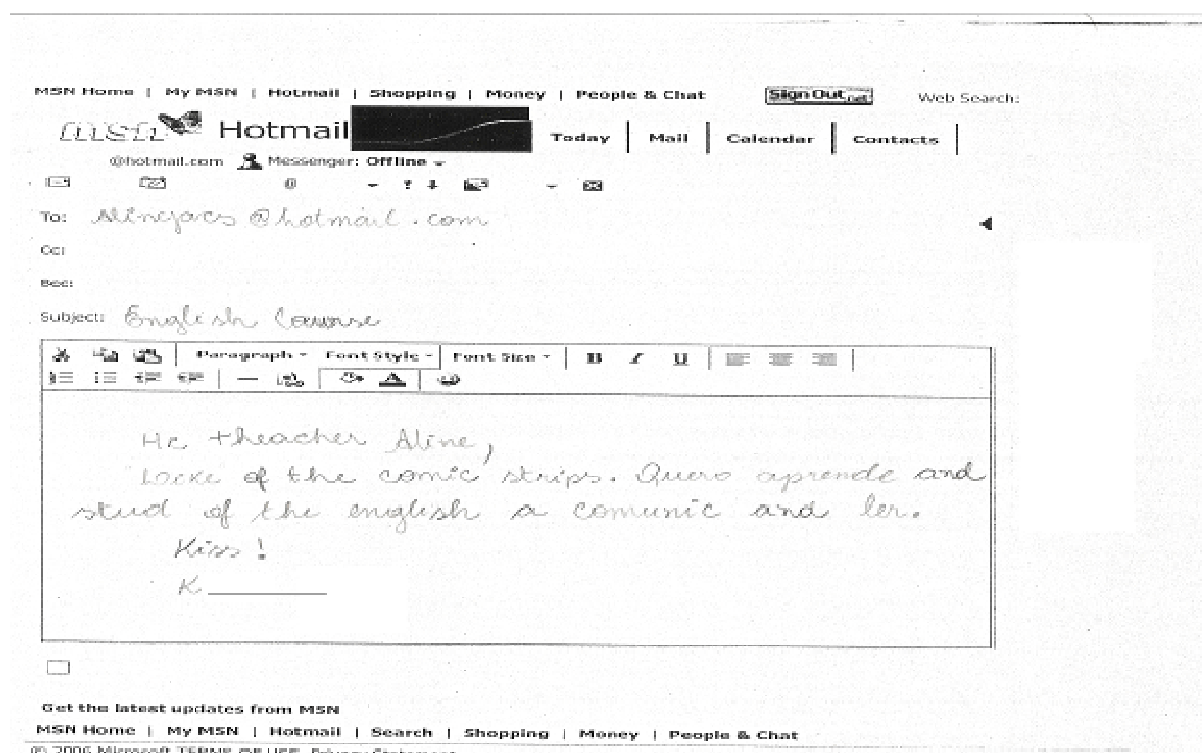
A ausência de pontuação, por exemplo, revela que este sujeito ainda se encontra muito dependente da “oralidade” (em LIBRAS) na escrita de textos,

demonstrando sua falta de intimidade com as línguas orais no meio escrito⁹⁸. A estrutura de seu texto também mostra a transferência de estrutura sintática dessa língua ao apresentar traduções literais, como em “*clear*”. Na LIBRAS, os segmentos “tornar mais claro”, “deixar de forma mais clara” podem ser traduzidas por um único sinal: CLARO.

Além disso, o sujeito usou o recurso do sujeito omissso em “*desire*” (eu desejo) – possível tanto na LIBRAS quanto no português.

A LIBRAS teve, portanto, o papel de suprir a falta de conhecimento da estrutura sintática do inglês, pelo sujeito (transferência interlinguística), assim como a língua portuguesa.

Produção do sujeito 6



No enunciado “*Like of the comic strips*”, é possível perceber a transferência interlinguística da língua portuguesa em dois aspectos: na omissão do

⁹⁸ É relevante comentar que o sistema *SignWriting* de escrita de sinais apresenta pontuação diferenciada da escrita de línguas orais, conforme Stumpf (2007). A pontuação desse sistema, além de pausas, marca o tipo de movimento a ser realizado, dentre outros aspectos. Para os surdos que dominam a escrita de sinais, essa pode ser mais uma possibilidade de influência nos textos escritos em línguas orais (como o português e o inglês). No caso dos sujeitos dessa pesquisa, na época em que o minicurso foi ministrado, eles ainda não tinham contato com o sistema *SignWriting*.

sujeito e no uso da preposição “*of*”. O uso de sujeito omissivo também pode ter sido uma transferência da estrutura sintática da LIBRAS.

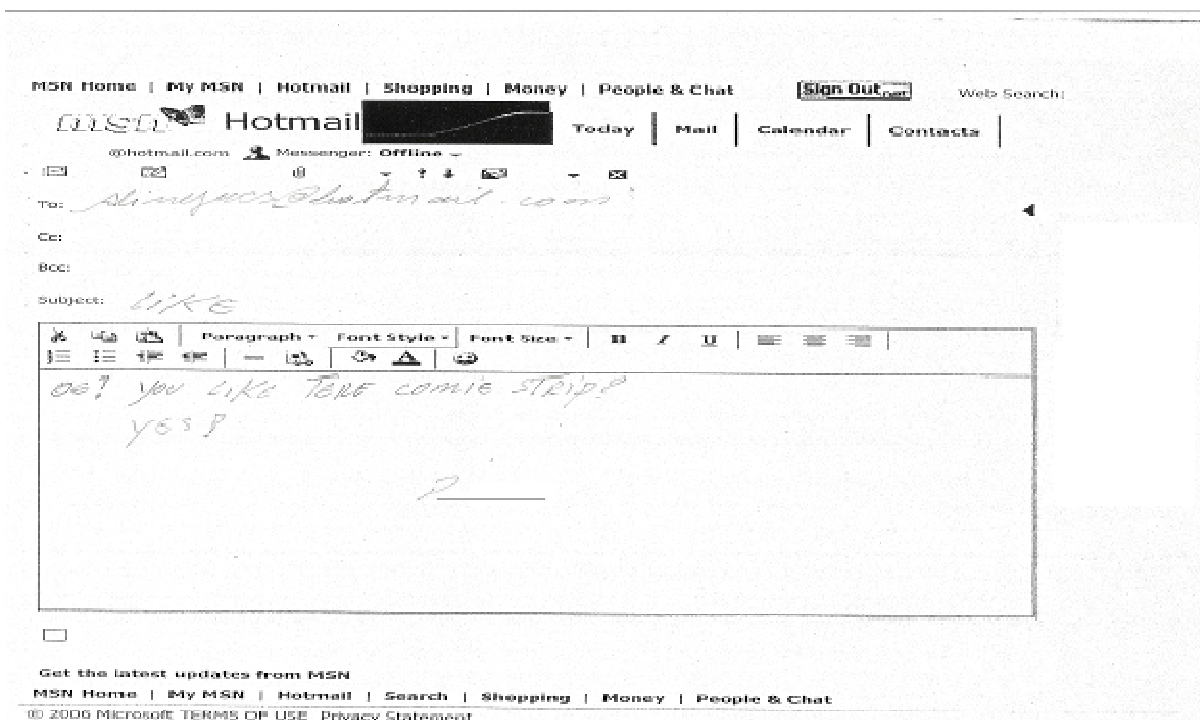
Em “*Quero aprende and stud of the english a comunic and ler*”, nota-se que o sujeito faz uso de mudança de código, usando vocábulos da língua portuguesa (quero, aprende, ler) e também faz uma tentativa de escrever em inglês, baseando-se na estrutura morfológica do português (*comunic*) – estratégia conhecida como criação de vocábulos. Uma hipótese é a de que ela queira ter dito: “Quero aprender e estudar inglês para me comunicar e ler”.

Na escrita desse sujeito, também se percebe uma possível supergeneralização⁹⁹ em língua portuguesa transferida para a língua inglesa (interferência) no segmento “*stud of*”, como se o verbo estudar, assim como gostar – em língua portuguesa – exigisse a preposição “de”.

Como se vê, o sujeito usa a língua portuguesa para inserir vocábulos que não são da língua inglesa (mudança de código) – inclusive inventando um (criação de vocábulos) – tentando superar problemas de falta de conhecimento de léxico, além de transferir a estrutura sintática da L1 e/ou da L2 para a L3 (transferência interlinguística).

⁹⁹ A supergeneralização ocorre quando o aprendiz de uma L2/LE expande o uso de uma regra para contextos além dos que a requerem.

Produção do sujeito 7



No campo “assunto”, o sujeito usa uma estrutura com sujeito omissso e sem complemento verbal – tal qual se usa em português (Gosto) e em LIBRAS (EU-GOSTAR). Em inglês, ele poderia ter dito: “*I like it*”. Trata-se, pois, de uma transferência interlinguística – só não se sabe ao certo de qual das duas línguas partiu.

Como o sujeito 6, este também faz tentativas de escrever uma palavra em língua inglesa (criação de vocábulos), baseando-se na estrutura morfológica do português, como, por exemplo, em “*Oe*” – querendo dizer “oi” em inglês (“*hi*”).

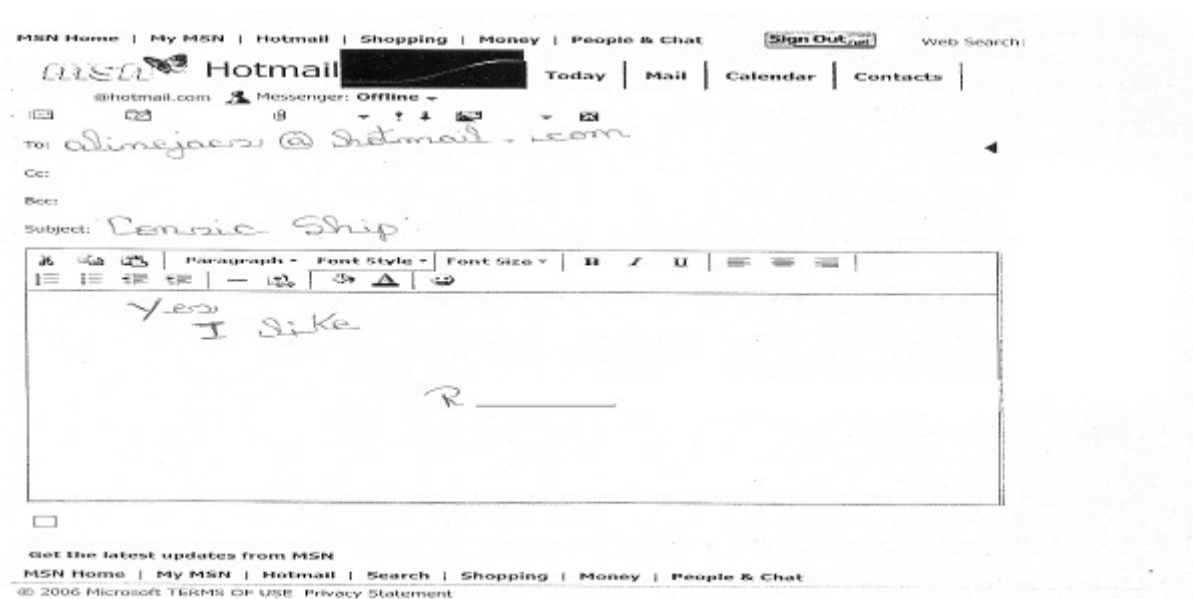
O sujeito pergunta: “*You like tere comie strip?*”, tentando reproduzir a fala do professor no *e-mail* anterior. Em seguida, o sujeito dá a sua resposta: “*Yes*”.

Ele não usa o auxiliar “*do*” ao simular a interrogação em “*You like tere comie strip?*” – isso talvez se deva ao fato de, na língua portuguesa, não haver esse tipo de auxiliar para fazer perguntas. Na LIBRAS também não há. Além disso, no inglês, também há a possibilidade de, em situações informais, não se usar esta partícula. Pode ter sido, portanto, uma transferência interlinguística da LIBRAS ou do português, bem como pode ter sido o conhecimento dessa possibilidade do não-uso

do auxiliar em inglês. Esta última seria a opção menos provável, já que, nessa época, o sujeito tinha um conhecimento prévio mínimo de inglês.

Deste modo, vê-se que o sujeito se sustenta no léxico e na estrutura da língua portuguesa (e/ou na estrutura sintática da LIBRAS) para suprir seu conhecimento limitado desses aspectos do inglês.

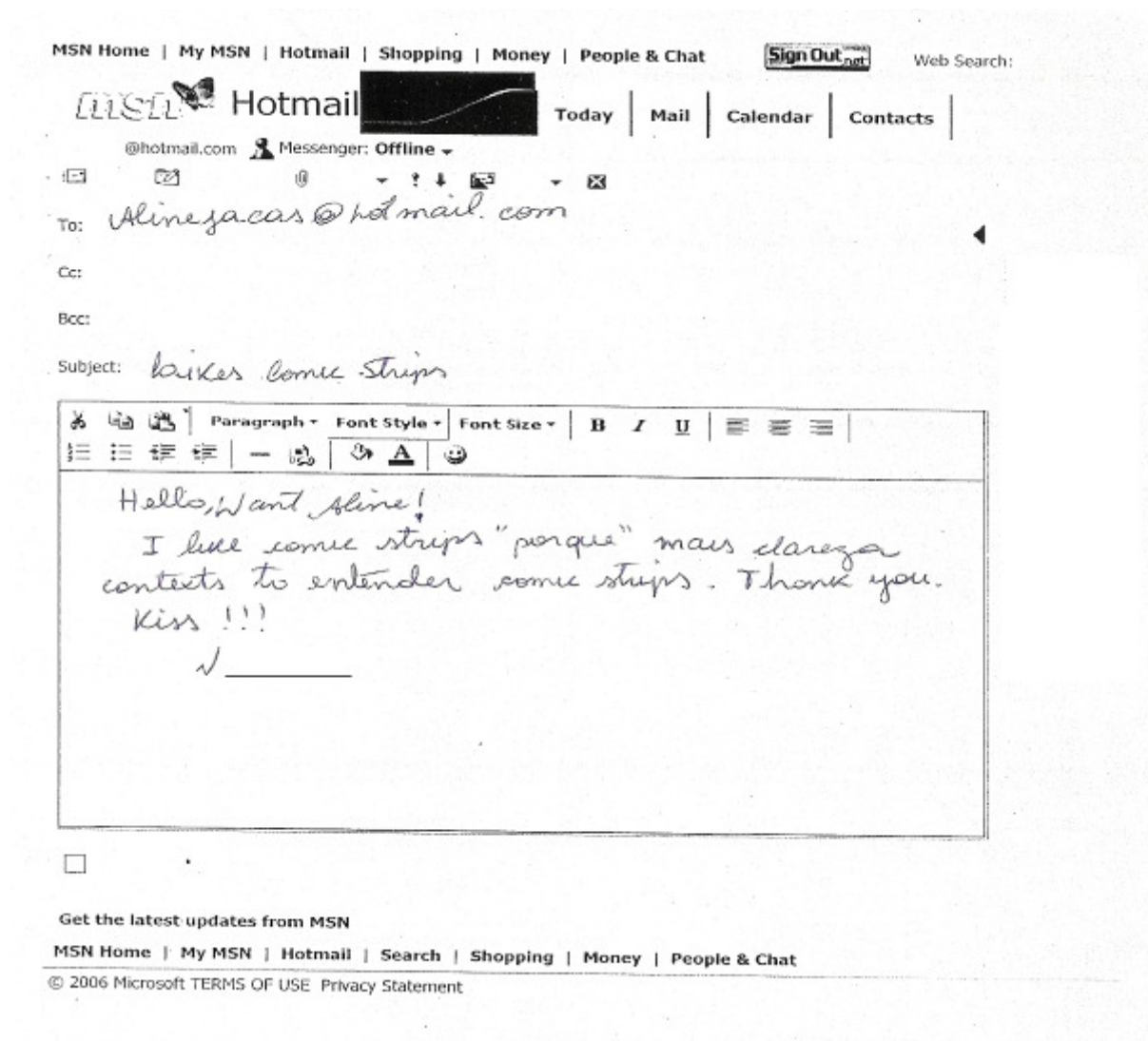
Produção do sujeito 8



No campo “assunto”, o sujeito não chega a criar uma nova palavra, pois não se baseia em outra estrutura para fazê-lo. Considero, portanto, que se trata de um desvio de ortografia – o qual não será tratado nesta investigação.

O sujeito 8 escreveu um texto muito curto, mas mesmo assim utilizou uma estrutura sintática permitida na LIBRAS e na língua portuguesa, mas não na língua inglesa: omitiu o complemento do verbo “like”. Deveria, portanto, ter dito: “I like them”. Nesse caso, não há como saber em qual das duas línguas ele se baseou para fazer essa transferência interlinguística.

Produção do sujeito 9



Com relação às transferências interlinguísticas, há a omissão do sujeito em *"Likes comic strips"*. (no campo "assunto") e em *"Want Aline"* (no corpo da mensagem) – transferência de estrutura que pode ter sido feita tanto da LIBRAS quanto do português, mas que não é possível em inglês, pelo menos nesses casos. Além disso, há a omissão do complemento do verbo *"want"* – transferência que também pode ter vindo da L1 ou da L2.

Na oração *"'porque' mais clareza contexts to entender comic strips"*, nota-se a transferência da estrutura sintática da LIBRAS. O sujeito traduz expressões literalmente da LIBRAS para o inglês e para o português como, por exemplo, em *"contexts"* e *"mais clareza"*. Uma hipótese é a de que, em português, essa sentença fosse traduzida assim: "(Eu gosto de tirinhas) porque são muito claras, têm

contextualização para entender as tirinhas”. No caso do enunciado “*porque mais clareza*”, apesar de o sujeito usar vocábulos do português, a estrutura remete à LIBRAS.

Nesse trecho também há mudança de código em língua portuguesa. O sujeito usa as palavras: porque, mais, clareza, entender. É interessante notar que, nesse trecho, o sujeito sinaliza, por meio de aspas, para o leitor, que vai usar uma palavra de outra língua. No entanto, só faz isso com a palavra “porque”, e não com as demais.

O papel da LIBRAS, nessa produção, foi o de suprir a falta de conhecimento da estrutura sintática do inglês (transferência interlinguística). Além disso, o sujeito também usou a estrutura sintática da LIBRAS ao escrever em português – quando o sujeito mudou de código no texto em inglês. Nesse caso, a L1 influenciou a estrutura da L2 (português) – e não somente da L3 (inglês). A língua portuguesa, por sua vez, teve papel de suprir a falta de conhecimento tanto da estrutura (por meio de transferência interlinguística) quanto do léxico (por meio de mudança de código) em língua inglesa.

Análise comparativa

(a) Análise por sujeito

O quadro a seguir mostra o uso das estratégias de compensação para cada sujeito, nesta primeira atividade. O símbolo (-) indica que o sujeito não fez uso da estratégia, enquanto o símbolo (x) indica que a estratégia foi usada.

Quadro 20 – Levantamento das estratégias de compensação usadas por sujeito na atividade inicial

Estratégias Sujeitos	Transferência Interlinguística	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	-	-	-
2) D.	X	-	-
3) E.	X	-	-
4) F. S.	X	-	-
5) H.	X	-	-
6) K.	X	X	X
7) P.	X	-	X
8) R. K.	X	-	-
9) V.	X	X	-

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o quadro acima, verifica-se que quase todos os sujeitos fizeram uso das estratégias de comunicação investigadas neste trabalho – com exceção do sujeito 1, que não as usou. Como já foi dito, pode ser que isso tenha ocorrido devido ao fato de seu texto ter sido muito curto.

Constata-se que apenas o sujeito 6 fez uso das três estratégias. Os sujeitos 7 e 9 fizeram uso de duas das três estratégias investigadas, enquanto os demais usaram apenas uma.

No quadro seguinte, está o levantamento das línguas usadas por cada sujeito na estratégia transferência interlinguística. A intenção aqui não foi quantificar as ocorrências. Como dito anteriormente, nem sempre é possível saber se as estruturas sintáticas foram influenciadas pela L1 ou pela L2, quando a estrutura das duas línguas coincide.

A primeira e a segunda coluna mostram quais sujeitos usaram estruturas sintáticas aparentemente específicas de cada língua. Na terceira coluna, estão os casos em que não foi possível identificar se a transferência foi feita de uma língua ou de outra – como, por exemplo, nos casos de sujeito omissos, que ocorre tanto no português quanto na LIBRAS.

Quadro 21 – Levantamento das línguas usadas por sujeito na estratégia transferência interlingüística, na atividade inicial

Sujeitos \ Línguas	LIBRAS	Português	LIBRAS ou Português
1) A.	-	-	-
2) D.	-	X	X
3) E.	X	X	X
4) F. S.	-	X	-
5) H.	X	-	X
6) K.	-	X	X
7) P.	-	-	X
8) R. K.	-	-	X
9) V.	X	-	X

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos 3, 5 e 9 usaram estruturas aparentemente oriundas só da LIBRAS, enquanto os sujeitos 2, 3, 4 e 6 utilizaram estruturas aparentemente exclusivas da língua portuguesa. É curioso observar que o sujeito 4 faz transferência apenas da L2 – e não de sua L1. Com exceção dos sujeitos 1 e 4, os demais usaram estruturas que tanto podem ter sido transferidas da LIBRAS quanto da língua portuguesa.

Para as estratégias mudança de código e criação de vocábulos, os sujeitos fizeram uso somente da língua portuguesa. O levantamento feito no quadro a seguir apresenta as ocorrências dessas estratégias.

Quadro 22 – Quantidade de ocorrências por sujeito das estratégias mudança de código e criação de vocábulos, na atividade inicial

Sujeitos \ Estratégias	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	-	-
2) D.	-	-
3) E.	-	-
4) F. S.	-	-
5) H.	-	-
6) K.	3	1
7) P.	-	1
8) R. K.	-	-
9) V.	4	-

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos que optaram por fazer mudança de código foram os sujeitos 6 (três palavras) e 9 (quatro palavras). Aqueles que preferiram criar vocábulos foram

os sujeitos 6 (uma palavra) e 7 (uma palavra). Os demais não sentiram necessidade de fazer uso dessas estratégias.

É importante deixar claro que minha intenção aqui não é afirmar que os sujeitos que usam mais estratégias de compensação escrevem de forma mais comunicativa. O interesse da investigação é se o uso de determinadas estratégias não estaria também relacionado à abordagem de ensino – no nosso caso, o ECL. Para tanto, os levantamentos feitos com relação a outras atividades (coletadas no meio e no final do curso) serão comparados aos dessa.

(b) Análise do grupo

Análise por estratégia

O quadro a seguir mostra a quantidade de sujeitos que fizeram uso de cada estratégia de compensação, nesta primeira atividade.

Quadro 23 – Quantidade de sujeitos por estratégia de compensação, na atividade inicial

Estratégias	Quantidade de sujeitos
Transferência Interlinguística	8
Mudança de Código	2
Criação de Vocábulo	2

Fonte: Elaboração própria.

Observando o quadro acima, percebe-se que a estratégia mais usada foi a transferência interlinguística – utilizada por oito sujeitos. Na verdade, não se sabe se esse uso foi intencional ou não. As estratégias mudança de código e criação de vocábulo foram usadas apenas por dois sujeitos cada uma.

O próximo quadro, por sua vez, apresenta a quantidade de ocorrências das estratégias de compensação mudança de código e criação de vocábulo.

Quadro 24 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos, na atividade inicial

Estratégias	Quantidade de ocorrências
Mudança de Código	7
Criação de Vocábulos	2

Fonte: Elaboração própria.

A estratégia mudança de código teve mais ocorrências do que a criação de vocábulos. Além disso, como apresentou o Quadro 22, essa estratégia foi usada várias vezes pelos sujeitos que optaram por ela: o sujeito 6 a utilizou três vezes, enquanto o sujeito 9 a utilizou quatro vezes, totalizando sete ocorrências. É possível que esse uso mais intenso de determinada estratégia seja uma escolha pessoal do sujeito. A criação de vocábulos foi pouco usada – apenas uma vez pelos sujeitos 6 e 7, totalizando duas ocorrências.

Análise por língua

O quadro seguinte apresenta o resumo do levantamento das línguas usadas pelos sujeitos na atividade inicial, por estratégia.

Quadro 25 – Levantamento das línguas usadas nas estratégias de compensação, na atividade inicial

Estratégias	Línguas
Transferência Interlinguística	LIBRAS e/ou Português
Mudança de Código	Português
Criação de Vocábulos	Português

Fonte: Elaboração própria.

O quadro seguinte apresenta a quantidade de sujeitos que usaram estruturas sintáticas aparentemente influenciadas por uma língua ou por outra, na estratégia transferência interlinguística.

Quadro 26 – Quantidade de sujeitos por línguas usadas na estratégia transferência interlinguística, na atividade inicial

Línguas	Quantidade de sujeitos
LIBRAS	3
Português	4
LIBRAS ou Português	7

Fonte: Elaboração própria.

Não é possível afirmar qual língua os sujeitos preferiram usar para fazer transferência interlinguística. No entanto, nos casos em que aparentemente não há dúvida sobre a origem da transferência (da L1 ou da L2), o uso das duas línguas pareceu bem equilibrado: três sujeitos apresentaram transferências oriundas só da LIBRAS, e quatro, só do português, conforme o quadro acima.

Portanto, parece que a LIBRAS teve a função de substituir estruturas sintáticas desconhecidas (em língua inglesa) tanto quanto a língua portuguesa – na estratégia transferência interlinguística. Além desse papel, na produção de um dos sujeitos (sujeito 9), a LIBRAS foi usada para substituir estruturas sintáticas desconhecidas em língua portuguesa, quando essa língua foi usada na mudança de código.

Nas estratégias mudança de código e criação de vocábulos só foi encontrada influência do português – língua usada pelos sujeitos para suprir a falta de conhecimento do léxico em inglês. A língua inglesa também esteve presente nas criações de palavras, no entanto, analisar este aspecto não faz parte deste estudo.

3.2.2 Produção final

Nesta seção serão apresentadas as produções dos sujeitos na atividade final – a escrita de um *e-mail*, a mesma da atividade inicial. No entanto, as condições de produção desta atividade diferem das da primeira. Enquanto a inicial mostrava uma simulação¹⁰⁰ de envio de *e-mail* (escrito em papel), esta se tratou de uma

¹⁰⁰ O primeiro *e-mail* foi simulado devido a questões logísticas. No local onde o curso foi realizado (CAS), não havia internet disponível, no primeiro dia de aula, para realizar a atividade. Também não permiti que os alunos respondessem o *e-mail* em casa, pela internet, pois tive receio de que tivessem

escrita real, na medida em que os alunos receberam um *e-mail* e tiveram que respondê-lo *on-line*, em um computador do CAS.

Geralmente, quando se responde um *e-mail*, digita-se apenas a mensagem, deixando o cabeçalho (ou seja, o campo “assunto”) com o mesmo título do *e-mail* que se recebeu. Por conta disso, nessa atividade, apenas o corpo da mensagem foi analisado.

É importante lembrar que apenas o uso estratégico da L1 e da L2 está sendo analisado. Questões referentes às hipóteses dos sujeitos com relação à estrutura, vocabulário, aspectos discursivos da L3 (língua inglesa) não serão comentadas.

Produção do sujeito 1

yes! why very engraçado, tambem dont have fala, he the ator very good!!
 scene I liked the most. scene ded!! bey!!
 A_____

No trecho “*why very engraçado, tambem dont have fala, he the ator very good!!*”, o sujeito faz bastante uso da estratégia mudança de código, já que utiliza quatro palavras da língua portuguesa (engraçado, também, fala, ator) para substituir palavras do vocabulário da língua inglesa que desconhece.

Com relação à transferência interlinguística, parece que este sujeito é influenciado pela LIBRAS ao não lexicalizar o verbo de ligação “ser” – neste caso, na forma “*is*”. Percebe-se este comportamento nas orações “*why very engraçado*” (porque é muito engraçado) e “*he the ator very good*” (ele, o ator, é muito bom) – ambas no referido trecho. A omissão do sujeito em “*why very engraçado*”, como já dito, pode ter sido uma transferência tanto da LIBRAS quanto da língua portuguesa. Em inglês, ele deveria ter sido lexicalizado o sujeito: “*because it is very funny*”. Como citado anteriormente, em “*tambem dont have fala*”, o uso de “também” ao invés do conectivo “e” (*and*) parece ser uma transferência da LIBRAS.

o apoio de outras fontes (dicionários, livros de inglês, *sites*, opinião de amigos etc.). O objetivo era justamente observar o comportamento deles, na escrita, sem qualquer tipo de ajuda externa, para investigar que estratégias eles usariam para se comunicar numa língua que ainda não dominam.

Em “*scene I liked the most. scene ded!!*”, o sujeito usa uma “escrita telegráfica” (GUARINELLO, 2007, p. 139), enfatizando as palavras mais relevantes, sobretudo as de conteúdo¹⁰¹ (em detrimento das palavras gramaticais). De acordo com essa autora, esse tipo de escrita deixa “[...] a cargo do leitor o preenchimento dos elementos linguísticos” (GUARINELLO, 2007, p. 139) que faltam no texto. A LIBRAS parece ter influenciado essa produção no sentido de que o sujeito não usa todos os artigos e conectivos que usaria em inglês (*The scene I’ve liked the most was the scene of the bed*) e em português (*A cena que eu mais gostei foi a cena da cama.*). Na LIBRAS, como já foi explicado, não se usa artigos e nem sempre se lexicaliza as preposições¹⁰². É curioso observar que no trecho anterior ele usou o artigo em “*the ator*”. Ainda no trecho atual, nota-se que a omissão do verbo “ser” – em “[...] *was the scene of the bed*” – também remete à estrutura sintática da língua de sinais.

Em “*ded*” (querendo significar *bed*), parece não haver a criação de uma nova palavra, mas sim um deslize de ortografia. Esta palavra já havia sido trabalhada ao longo das aulas e, provavelmente, o sujeito deve ter esquecido a sua grafia correta.

Quanto à “*bey*” (significando *bye*), trata-se de um erro de digitação – já que na primeira atividade e em outros momentos do curso, o sujeito grafou corretamente esta palavra. Nesta última atividade de escrita, ele apenas trocou a ordem das letras. Mesmo não se tratando de uma estratégia de comunicação, trata-se de um comportamento que vale a pena ser comentado, pois nele as condições de produção influenciaram a escrita do texto. Na escrita digital, é bastante comum haver esses erros de digitação.

Conclui-se, portanto, que o sujeito 1 usou a LIBRAS para fazer transferência interlinguística, bem como a língua portuguesa – sendo esta última usada também para realizar mudança de código.

¹⁰¹ As palavras de conteúdo (*content words*) são aquelas que carregam uma carga semântica maior, possuem mais significado, sendo geralmente substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, numerais e interjeições. As palavras gramaticais (*grammatical words*), por sua vez, estabelecem relações gramaticais no texto. Referem-se, geralmente, aos artigos, às preposições, às conjunções e aos pronomes.

¹⁰² Em alguns casos, preposições são lexicalizadas na LIBRAS como, por exemplo, “até”, “após”, “sob”, “sobre”, dentre outras. No entanto, é importante esclarecer que elas não seguem a estrutura sintática da língua portuguesa, podendo aparecer em ordem distinta nas frases em LIBRAS. Além disso, as que não são lexicalizadas podem aparecer incorporadas nos sinais sob a forma de outros recursos como movimento, direção e outros.

Produção do sujeito 2

A) I enjoy the movie.

Because the movie is most funny, I most smile. Chapolin is best actor, most perfect. I like very much because have vision the tltvvision in cena, deaf understand.

I like the most is a bed, because is most funny.

No enunciado “*Because the movie is most funny, I most smile*”, o sujeito não faz uso adequado do advérbio “*most*”. Em inglês, ele poderia ter usado “*very*” (no primeiro caso) e “*very much*”, “*a lot*” (no segundo caso). Neste caso, acredito que ele queira ter dito: “porque o filme é muito engraçado, eu ri muito” ou “porque o filme é engraçado demais, eu ri demais”. Uma hipótese é que o sujeito tenha lido a pergunta do *e-mail*, levantado uma hipótese errada sobre “*most*” e usado esse vocábulo em lugar indevido, supergeneralizando. Na LIBRAS, o advérbio “muito” não seria lexicalizado nesses casos. Ele viria incorporado aos sinais ENGRAÇADO e RIR, por meio de uma alteração na expressão não-manual e/ou no movimento.

Os demais usos que o sujeito faz do advérbio “*most*” estão corretos: “*most perfect*”, “*like the most*”, “*because is most funny*” – apesar de ele não ter usado o artigo “*the*” algumas vezes. Essa ausência do artigo, nesse caso, pode ter se dado por uma transferência da LIBRAS (que não usa artigo) ou por um lapso do sujeito – já que em um dos casos ele usou. No entanto, em “*Chapolin*¹⁰³ *is best actor [...]*”, o sujeito também não usou o artigo “*the*” antes do advérbio “*best*”.

Na oração “*I like very much [...]*”, nota-se a omissão do complemento após o verbo “*like*”. O sujeito deveria ter dito “*I like it [...]*” ou “*I like the movie [...]*”. Essa omissão, como já foi dito, tanto pode ter sido influenciada pela LIBRAS quanto pela língua portuguesa.

Continuando a análise do mesmo trecho, vem a oração “*because have vision*”. Nela pode-se perceber uma tradução literal da estrutura sintática da LIBRAS: TER VISÃO/ VISUAL. Pode ser que o sujeito queria ter expressado: “porque tem elementos visuais”, “porque é visual”.

¹⁰³ O sujeito se confundiu na escrita do nome do ator (Chaplin) e escreveu “Chapolin”. Pode ter sido um erro de ortografia ou um erro de digitação. O sujeito pode ainda ter feito uma confusão com o nome do personagem de um programa de televisão chamado Chapolin.

No trecho inteiro (*I like very much because have vision the tltvision in cena, deaf understand.*), uma hipótese é a de que o sujeito queira ter dito: (1) “Eu gostei muito porque tem elementos visuais, a televisão, as cenas, os surdos entendem”.; (2) “Eu gostei muito porque as cenas da televisão têm elementos visuais, os surdos entendem”. ou (3) “Eu gostei muito porque a televisão tem elementos visuais nas cenas, os surdos entendem”. Se ele quis expressar o que foi traduzido em (2) ou (3), então a oração “*because have vision the tltvision in cena*” se trata de uma construção em VOS¹⁰⁴. É mais provável que essa construção tenha sido influenciada pela LIBRAS – já que esse tipo de inversão é mais comum nessa língua do que no português escrito formal. Em “*deaf understand*”, a LIBRAS também pode ter influenciado a ausência do artigo “the” antes do segmento.

Ainda nesse enunciado, encontra-se a palavra “cena”, em português – uma mudança de código. O sujeito, ao digitar sua resposta, não se deu conta de que a palavra “cena” estava, em inglês, no *e-mail* que lhe foi enviado. Um outro vocábulo que merece destaque nesse trecho é “*tltvision*” – o qual parece mais ser resultado de um erro de digitação do que de um deslize de ortografia. Nesse caso, a condição de produção também estaria interferindo no texto desse sujeito.

Traduzindo o último período (*I like the most is a bed, because is most funny*) para o português, este poderia ser dito da seguinte forma: “Eu **gosto** mais **é** (da cena) da cama porque é a mais engraçada”. Esse primeiro uso que o sujeito faz do verbo “ser” pode ter sido uma influência da língua portuguesa ou da LIBRAS, pois ambas têm a opção de usar essa estrutura (“gosto é disso – e não daquilo”). De acordo com Coelho, Martins e Monguilhott (2007), trata-se de um foco contrastivo, pois a ênfase recai sobre um elemento em detrimento de outro. No caso da LIBRAS, essa focalização pode ser realizada usando o verbo ser “é”: EU GOSTAR MAIS É CAMA. Dessa forma, as duas línguas podem ter influenciado esse comportamento do sujeito.

Na segunda parte deste trecho (*because is most funny*), surge novamente a questão do sujeito omissa – transferência da LIBRAS ou do português. No entanto, na LIBRAS, também não se lexicalizaria o verbo “ser”, nesse caso.

¹⁰⁴ Como já explicitado, a estrutura básica da LIBRAS e da língua portuguesa é SVO (sujeito, verbo, objeto). No entanto, essa ordem pode variar dependendo de alguns fatores como o registro (oral ou escrito), o nível de formalidade, a intenção entre outros aspectos. Ocorre, portanto, inversões nessa ordem padrão dependendo do que o falante deseja expressar, dependendo do tipo de verbo etc.

Concluindo, percebe-se que o sujeito 2 usou tanto a LIBRAS quanto o português para substituir as estruturas sintáticas que não conhecia em inglês (transferência interlinguística). Além disso, realizou mudança de código com a língua portuguesa – mesmo tendo feito isso apenas uma vez.

Produção do sujeito 3

1. Yes, I like very to match the mute movie, because I understand eadsy the vision.

2. I like the most funny in bed.

Aluna: E _____

Na oração “*I like very to match the mute movie*”, percebe-se transferência da estrutura da língua portuguesa no segmento “*like very*” – comentado anteriormente na produção inicial deste mesmo sujeito. Ainda com relação a essa oração, posso comentar a influência do português na escolha do vocábulo cognato “mute” em “*mute movie*” (filme mudo, cinema mudo) – em inglês, o mais utilizado seria “*silent*”. Na LIBRAS, a tradução para “filme mudo” seria feita por uma sequência de sinais que explicassem, definissem esse sintagma, e não por um único sinal específico. Logo, é mais provável que a estrutura sintática usada pelo sujeito tenha sido influenciada pela língua portuguesa, e não pela LIBRAS.

Na oração seguinte, do mesmo período anterior, o sujeito transfere literalmente da LIBRAS a estrutura “[...] *I understand eadsy the vision*” – provavelmente querendo dizer “[...] eu entendo facilmente o contexto visual”. Na LIBRAS, o sinal VISUAL pode contemplar expressões como “contexto visual”, “aspecto visual”. Nessa língua, essa oração poderia ser sinalizada como segue: “EU ENTENDER FÁCIL VISUAL”.

Outra observação seria sobre a palavra “*eadsy*” (grafada incorretamente, o correto seria “*easy*”). No contexto apresentado pelo sujeito, há duas possibilidades de tradução. Uma hipótese é a de que o sentido do primeiro período seja: “Sim, eu gosto muito de assistir a filmes mudos porque eu entendo facilmente o contexto visual”. A segunda hipótese é a de que ele queria ter dito: “Sim, eu gosto muito de assistir a filmes mudos porque eu entendo, o contexto visual é fácil”. No segundo caso, ele teria optado pela ordem inversa das palavras do segmento “*eadsy the*

vision” e teria omitido o verbo de ligação – características mais frequentes na LIBRAS. Além disso, nessa língua, tanto “fácil” (*easy*) quanto “facilmente” (*easily*) podem ser representados pelo mesmo sinal. Portanto, as duas hipóteses procedem.

No segundo período (*I like the most funny in bed.*), o sujeito está respondendo à pergunta: “*Which scene have you liked the most?*” – provavelmente ele queira ter expressado: “Eu gostei, a (cena) mais engraçada foi na cama” ou “A (cena) mais engraçada que eu gostei foi na cama”. A estrutura usada pelo sujeito em inglês é bem semelhante à usada na LIBRAS: EU GOSTAR MAIS ENGRAÇADO CAMA.

Nota-se, portanto, que o sujeito 3 usou tanto a LIBRAS quanto a língua portuguesa para substituir estruturas sintáticas desconhecidas em inglês, fazendo transferência interlinguística. Nessa atividade, ele não fez uso das estratégias mudança de código e criação de vocábulos.

Produção do sujeito 4

Yes. because i like watch very comedion also gag.... I engoy the most. "He forget a key and who enter a door and **ideia** he enter a window after meet have a key a **bolso, volto** he enter a door.

Thanks. Bye

O texto deste sujeito apresenta várias estruturas e vocábulos que não são típicos da língua inglesa. É possível que elas sejam transferências da L1 (LIBRAS) ou da L2 (língua portuguesa), ou ainda que elas sejam resultado de hipóteses que o aprendiz esteja testando baseado na estrutura sintática da própria L3 (inglês). Esse último aspecto, entretanto, não será abordado na presente investigação.

Trechos, por exemplo, que podem ter sido influenciados tanto pela LIBRAS quanto pela língua portuguesa, encontram-se a seguir: “*i like watch*”, “*who enter a door*”, “*after meet have a key*”.

Em “*i like watch*”, o sujeito deveria ter usado a preposição “*to*” antes do verbo “*watch*” (*I like to watch*) ou então ter usado o verbo na forma “*watching*” (*I like watching*). Essas são as maneiras de se usar esse verbo, nessa situação, em inglês. Em português, a estrutura seria: “eu gosto **de** assistir”, com o verbo “gostar” regendo

a preposição “de”. No caso da LIBRAS, a estrutura seria: “EU GOSTAR ASSISTIR” – sem o acompanhamento de preposição ou flexão do verbo. É possível concluir, portanto, que a estrutura sintática usada pelo sujeito parece ter sido influenciada por sua L1.

Em “*who enter a door*”, supõe-se que o sujeito tenha usado a mesma lógica do trecho anterior ao não usar a preposição “*to*” antes do verbo “*enter*”. Pode ter sido influência tanto da LIBRAS quanto do português. Além disso, é possível que o sujeito tenha usado “*who*” ao invés de “*how*”: “*how to enter a door*” – “como entrar pela porta”.

Em “*after meet have a key*”, há indícios de transferência semântica no uso do verbo “*meet*” – o sujeito deveria ter usado “*find*”. É provável que esta confusão entre vocábulos seja originária de uma transferência, que pode ter sido tanto da LIBRAS quanto do português. Em inglês, usa-se dois vocábulos distintos para os dois significados: “*meet*” para “encontrar”, no sentido de “reunir-se” e “*find*” para “encontrar”, no sentido de “achar, descobrir”. Ambos, em LIBRAS, podem ser traduzidos pelo mesmo sinal: ENCONTRAR. Em português, também se usa o mesmo vocábulo (encontrar) para os dois sentidos – apesar de existirem também sinônimos para expressar ambos distintamente.

Com relação a trechos que apresentem transferência da LIBRAS, pode-se citar: “*watch very comedion also gag*”, “*enter a door / enter a window*” e “*ideia*”.

Em “*watch very comedion also gag*”, o sujeito não usa o conectivo “*and*” antes de “*also*” para unir os dois objetos do verbo: “*comedion*” e “*gag*”. Na LIBRAS, há duas possibilidades: (1) simplesmente não expressar esse conectivo ou (2) representá-lo por meio do conectivo “também”. O sujeito pode ter optado pela segunda possibilidade, representando o conectivo “e” (*and*) por “também” (*also*). Em português, nessa situação, é preciso usar o conectivo “e”. Portanto, é provável que o sujeito tenha feito transferência da LIBRAS.

Em “*enter a door / enter a window*”, ao invés de o sujeito usar a preposição “*through*”, ele usa o artigo “*a*”. Na língua portuguesa, este segmento pode ser representado por “entrar pela porta”, “entrar pela janela” – usando-se a preposição “por” (*through*), tal como em inglês. Já na LIBRAS, nesse caso, não é necessário o uso de preposição lexicalizada.

Em “ideia”, é possível que o sujeito deseje representar o segmento “ter uma ideia” – “*to have an idea*”. Na LIBRAS, basta o sinal IDEIA para representar tal segmento. Assim sendo, parece se tratar de uma transferência da LIBRAS. É relevante comentar que, nesse e em outros momentos, o sujeito-escritor omite o sujeito frasal “*he*”, mas, como o cita numa oração anterior e ambas estão dentro do mesmo período, esse comportamento é aceitável na língua inglesa.

Ao longo de todo o texto, o sujeito não flexiona os vários verbos que usa (*engoy – enjoy, forget, enter, meet*), quando deveriam ter sido. É provável que essa ausência de flexão seja devido ao desconhecimento dessa regra na língua inglesa – e não à influência da LIBRAS. Na língua portuguesa, a flexão verbal ocorre por meio de desinências, de modo semelhante ao inglês. Na LIBRAS, no entanto, esse processo se dá de modo distinto. Como relatam Quadros e Karnopp (2004), existem vários processos de flexão na LIBRAS, os quais podem se dar nos seguintes níveis: pessoa, número, grau e aspecto¹⁰⁵. Por se tratar de uma língua de sinais, esses processos flexionais se dão por mecanismos visuo-espaciais (como mudanças no movimento, na localização, na expressão não-manual). Sendo assim, dizer que os surdos não flexionam os verbos em inglês (ou português) porque na LIBRAS não existe flexão verbal não seria uma afirmação coerente. O que ocorre é que os processos flexionais das línguas orais e das línguas de sinais são bastante distintos – devido ao tipo de canal dessas línguas.

Com relação à transferência da língua portuguesa, provavelmente tem-se o “*very*” em “*i like watch very comedion*”. Há duas hipóteses: o sujeito pode querer ter dito “*I like to watch a lot/very much comedies*” (gosto **muito** de assistir a comédias) ou “*I like to watch many comedies*” (gosto de assistir a **muitas** comédias). No primeiro caso, seria um advérbio modificando o verbo, e no segundo, um adjetivo modificando o substantivo. Acredito que o sujeito queira ter se expressado de acordo com a primeira opção – pois ele usou essa mesma estrutura na atividade inicial. No primeiro caso, a LIBRAS não lexicalizaria o advérbio MUITO. No segundo caso, ele tem a opção de lexicalizar o adjetivo “muito” – por exemplo, por meio dos sinais DIVERSOS, VÁRIOS. Quando isso ocorre, é comum ele vir posposto ao substantivo.

¹⁰⁵ Neste trabalho, não aprofundarei a questão da flexão verbal em língua de sinais por não se tratar de um aspecto essencial para a análise das produções dos sujeitos. Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, favor consultar os autores mencionados.

Logo, é pouco provável que o uso de “*very*” se trate de uma transferência da LIBRAS.

Ainda no trecho “*i like watch very comedion [...]*”, nota-se que o sujeito faz uso da estratégia criação de vocábulos. Ele escreve “*comedion*” provavelmente querendo expressar “*comedy*” (comédia, filmes de comédia) – uma tentativa de escrever um vocábulo que ele desconhece em inglês, baseando-se na estrutura morfológica da língua escrita que ele conhece: o português. Nesse caso, ele também se baseia na estrutura da língua inglesa ao escrever a terminação *-ion* – que deve conhecer de outros vocábulos em inglês. Essa questão, entretanto, não será abordada aqui.

O sujeito também insere palavras da língua portuguesa (ideia, bolso, volto) em seu texto – estratégia chamada de mudança de código. É interessante notar que o sujeito indica ao leitor, por meio do uso do negrito, que está usando palavras que não são da língua inglesa. Ao contrário, quando usa palavras criadas por ele, não utiliza nenhum recurso para marcá-las – talvez acreditando que o leitor as leia como se elas fizessem parte da língua inglesa.

O sujeito 4, portanto, fez uso da LIBRAS e da língua portuguesa para substituir estruturas sintáticas desconhecidas em inglês (transferência interlinguística). Além disso, realizou criação de vocábulos e mudança de código com a língua portuguesa, com a função de suprir a falta de conhecimento do léxico em língua inglesa.

Produção do sujeito 5

😊helle.i best televion the movie of course love better funny easy liked the most 🌹😎😊👍🌐!!!!!!!
h_____

Nesta produção novamente é possível perceber a grande influência que a estrutura sintática da LIBRAS tem no texto deste sujeito. A maneira como ele realiza traduções literais da LIBRAS para o inglês, escrevendo palavras que considera correspondentes aos sinais, revela isso.

Em LIBRAS, é provável que este texto fosse sinalizado assim: “OI. EU MELHOR TELEVISÃO FILME CLARO AMAR MELHOR ENGRAÇADO FÁCIL GOSTAR MAIS”. Em português, uma hipótese de tradução seria: “Oi. Eu achei muito bom o filme da televisão, claro que eu amei, foi muito bom, engraçado, fácil de entender, eu gostei demais”.

O sujeito faz transferências da LIBRAS, por exemplo, nos trechos a seguir. Ele usa o sinal “MELHOR” (o qual traduz por “*best*” e “*better*”) provavelmente querendo expressar “muito bom”, já que não está fazendo nenhuma comparação.

Ele também altera a ordem do sintagma “filme da televisão” – usa “*television the movie*”. Esse tipo de inversão ocorre com frequência na LIBRAS: numa relação de posse, primeiro se apresenta a entidade “possuidora” e depois a entidade “possuída”. Outro tipo de inversão se encontra em “*best television the movie*” (*the movie on television was very good*). Nesse caso, a inversão é entre o sujeito e o seu predicativo. Tal inversão é bastante frequente na LIBRAS, mas também pode ocorrer em português – especialmente em situações menos formais (“Eu achei muito bom o filme da televisão” em vez de “Eu achei o filme da televisão muito bom”).

Além disso, o sujeito omite o verbo “achar” (*think*) e o verbo “ser” (*was*) – esse último, usado em uma das possíveis traduções do texto do sujeito para o inglês (*I think the movie on the television **was** very good, of course I've loved it, it **was** really good, funny and easy to understand, I've liked it a lot.*). Essa omissão de verbos se trata possivelmente de uma transferência da LIBRAS.

Também foram omitidos os sujeitos de alguns verbos (*I, it*) e objetos (*it*) – quando deveriam ter sido explicitados. Nesse caso, a omissão poderia ser considerada transferência tanto da LIBRAS quanto da língua portuguesa. Conhecendo o comportamento do sujeito ao longo do minicurso, nota-se que é mais provável que ele tenha transferido esse comportamento da LIBRAS.

A ausência de pontuação para separar as orações simples é característica de seu pouco conhecimento das convenções da escrita – fato já comentado em sua atividade inicial.

Dentre as estratégias investigadas, portanto, o sujeito 5 fez uso apenas da transferência interlinguística – baseando-se na estrutura sintática da LIBRAS e talvez na da língua portuguesa.

Produção do sujeito 6

I am K_____.

The Movie the of Charles Chaplin

Enjoy the movie. Yes, because very funny the movie also the movie mute for deaf watch easy vision. I enjoy most the movie is bed, because bed "cair" very and not "conseguir" to sleep A.M.

O texto desse sujeito apresenta bastantes transferências da LIBRAS e da língua portuguesa, como será mostrado a seguir.

No título "*The Movie the of Charles Chaplin*" (O Filme do Charles Chaplin), nota-se uma influência da língua portuguesa na ordem das palavras. Em língua inglesa, nessa situação de caso possessivo, tem-se primeiro a entidade "possuidora" – seguido de apóstrofe – e, em seguida, a entidade "possuída". Seria, portanto, "*Charles Chaplin's movie*", coincidindo com a ordem da LIBRAS (CHARLES-CHAPLIN FILME). Além disso, o uso do artigo "*the*" revela que o sujeito se baseou na estrutura do português para construir esse enunciado. Em língua inglesa, nesse caso, o artigo é desnecessário.

Na oração "*Enjoy the movie*", tem-se sujeito omissivo. Por se tratar de início de oração, não é possível, na língua inglesa, omitir o sujeito. No entanto, tal estrutura é bastante usada na língua portuguesa (Gostei do filme) e na LIBRAS (EU-GOSTAR FILME). Por isso, ambas as línguas podem ter influenciado esse comportamento do sujeito.

Na oração seguinte, "*because very funny the movie*", há uma inversão na ordem dos constituintes "*very funny*" (predicativo) e "*the movie*" (sujeito) – que pode ter sido influenciada pela LIBRAS. No entanto, em português, também seria possível inverter esses constituintes: "porque foi muito engraçado o filme". Além disso, há a omissão do verbo de ligação ("*is*" ou "*was*") – essa seria uma provável influência da LIBRAS já que, nesse contexto, o verbo não poderia ser omitido em português, mas na LIBRAS sim. Em inglês, essa oração poderia ser escrita da seguinte forma: "*because the movie was/ is very funny*" (porque o filme foi/ é muito engraçado).

Em "*also the movie mute for deaf watch easy vision*", a supressão do conectivo "*and*" antes de "*also*" parece ser uma transferência da LIBRAS (se "*also*"

estiver substituindo “*and*”), como já foi comentado na produção do sujeito 4. Por outro lado, “*also*”, em inglês, é usado antes do verbo principal – e não no início da oração, como foi escrito pelo sujeito e como ocorre em português e em LIBRAS. Desta forma, esse comportamento do sujeito pode ter sido influenciado tanto pela L1 quanto pela L2.

Logo em seguida, percebe-se a transferência do português quando o sujeito escreve “*the movie mute*” – não só na escolha do vocábulo “*mute*”, conforme comentado sobre o sujeito 3, mas também na ordem das palavras. Em inglês, o termo determinante (adjetivo) costuma vir antes do termo determinado (substantivo). Nesse caso, o sujeito o escreveu depois – como geralmente ocorre em língua portuguesa (filme mudo).

Na oração “*for deaf watch easy vision*”, o sujeito não usa a preposição “*to*” antes do verbo “*watch*”, o que pode ter sido influenciado tanto pela LIBRAS quanto pela língua portuguesa, já que em ambas não é necessário esse tipo de partícula acompanhando o verbo no infinitivo. Ao mesmo tempo, pode se tratar de um lapso do sujeito, pois ele usa essa preposição antes do verbo “*sleep*”, mais adiante. Além disso, nesse trecho falta um verbo de ligação (*is*) a fim de unir o sujeito “*the movie mute*” com o predicativo “*easy vision*”. Essa parece ser uma transferência da LIBRAS – conforme comentários anteriores.

Ainda com relação a esse trecho, pode-se notar que o uso de “*vision*” (visão) parece ser uma tentativa de tradução literal da LIBRAS – a qual usa o sinal VISÃO/ VISUAL para se referir, por exemplo, a expressões como “tem características visuais”, “possui elementos visuais”. Uma possível tradução do trecho “*also the movie mute for deaf watch easy vision*” seria “também (porque) o filme mudo, para os surdos assistirem, é fácil, por conter elementos visuais”.

Um último comentário com relação a esse trecho seria o fato de o sujeito ter unido uma série de orações simples sem o uso suficiente de pontuação. Tal característica, como já foi mencionado, pode ser resultado de sua inexperiência com as convenções da escrita, sendo ainda bastante influenciado pela “oralidade” (em LIBRAS).

No próximo trecho, “*I enjoy most the movie is bed*”, sente-se a falta do pronome relativo “*what*” logo no início – provável influência da LIBRAS que, nesse

contexto, não o lexicalizaria. Em inglês, o sujeito deveria ter usado: “*what I’ve enjoyed the most*”. Além desse elemento, ele omite a preposição “*on*” antes de “*movie*” e o artigo “*the*” antes de “*bed*” – tais elementos também não são lexicalizados na LIBRAS¹⁰⁶.

Na continuação desse trecho (*because bed “cair” very and not “conseguir” to sleep A.M.*), é possível que a língua portuguesa tenha influenciado em dois aspectos: no uso de “*very*” e “*not*”. Quando o sujeito escreve “*cair very*” (cair muito), o advérbio “*very*” deveria ser usado dentro da locução adverbial “*very much*” ou poderia ser substituído por “*a lot*” – pois está modificando um verbo. Se estivesse, por exemplo, modificando um adjetivo, poderia vir sozinho.

Quanto à omissão do sujeito “*he*”, em “*not conseguir to sleep A.M.*”, já foi comentado que esse comportamento tanto pode ter sido transferência da LIBRAS quanto do português.

Quanto ao uso do “*not*”, o sujeito parece transferir do português o uso da forma negativa (não consegue, não conseguiu) – sem a presença de um auxiliar (*do, did*) antes da partícula de negação “*not*”. Na LIBRAS, nesse contexto, não se lexicaliza o sinal NÃO. Ele aparece incorporado ao verbo em um único sinal: NÃO-CONSEGUIR. Portanto, é improvável que essa transferência do sujeito tenha sido da LIBRAS.

Em língua portuguesa, o trecho “*I enjoy most the movie is bed, because bed “cair” very and not “conseguir” to sleep A.M.*” poderia ser traduzido da seguinte maneira: “O que eu gostei mais no filme foi a cama, porque a cama caía muito e ele não conseguiu dormir até a madrugada”. É importante comentar que o sujeito faz um uso gramaticalmente incorreto, mas semanticamente compreensível da expressão “*A.M.*”, querendo expressar “madrugada”. Uma outra possibilidade é que ele tenha se esquecido de digitar o numeral da hora (*1 a.m.*) – que, por sinal, é o título do filme. Mas o que se ressalta aqui é o não uso de preposição antes de “madrugada” (**de** madrugada, **na** madrugada, **até** a madrugada) – fato que parece ser uma transferência da LIBRAS, que não lexicaliza preposição nesse caso.

¹⁰⁶ Como dito anteriormente, não serão feitos comentários acerca da flexão incorreta dos tempos verbais, pois é provável que esse fato se dê devido à pouca proficiência do sujeito em inglês – e não obrigatoriamente à influência de suas L1 ou L2.

Quanto à estratégia mudança de código, nota-se que o sujeito usa duas palavras da língua portuguesa (“*cair*” e “*conseguir*”) – sinalizando para o leitor, por meio de aspas, que se trata de palavras de outra língua.

Conclui-se que o sujeito 6 faz uso da LIBRAS na transferência de estruturas sintáticas – transferência interlinguística. Ele também usa a língua portuguesa nesse tipo de transferência, mas além disso, usa essa língua para inserir vocábulos que substituam os que desconhece em língua inglesa – mudança de código. O sujeito não fez uso da estratégia criação de vocábulos.

Produção do sujeito 7

he! I vi lelevião legal! piado muito a valeu! tudo televisão oiado otimo!!

Este sujeito usou essencialmente o léxico da língua portuguesa para construir seu texto – estratégia mudança de código. Ele escreveu apenas três palavras em inglês: *he* (“*hi*”), *I*, *a*. As demais (dez palavras) foram todas em português. Tanto no inglês quanto no português, o sujeito cometeu deslizos de ortografia: *he*, *piado*, *oiado* (*hi*, *piada*, *olhar*). No caso de “*lelevião*”, entretanto, é possível que tenha sido um erro de digitação, já que ele grafou corretamente essa palavra mais à frente (*televisão*).

É provável que esse comportamento do sujeito (escrever mais em português do que em inglês) tenha ocorrido devido ao fato de ele ter ficado bastante à vontade no momento de escrever e desejoso de realmente expressar sua opinião sobre o filme. Parece que ele se preocupou mais com o conteúdo do que com a forma. Se fosse o contrário, talvez não tivesse nem escrito sua apreciação sobre o filme – já que não sabia a forma correta de expressá-la em inglês. Isso ocorreu na atividade inicial: o sujeito repetiu a pergunta do professor e, em seguida, respondeu apenas “*yes*”, sem expressar sua opinião sobre o uso de tirinhas no curso. Ele nem usou a língua inglesa nem outro recurso (como a língua portuguesa), simplesmente não se expressou.

Com relação à forma, a produção desse sujeito parece ter sido bastante influenciada pela estrutura sintática da LIBRAS. Seu texto traz palavras do léxico da

língua portuguesa, mas que tentam corresponder aos sinais da LIBRAS, como mostra a possível tradução a seguir: “OI! EU-VER TELEVISÃO LEGAL! PIADA VÁRIAS/ENGRAÇADO^{muito}, VALEU! TUDO TELEVISÃO OLHAR ÓTIMO!!” Ou seja, o sujeito fez uma tradução literal da LIBRAS para o português. Além disso, a ordem sintática usada pelo sujeito é praticamente a mesma usada na língua de sinais.

Em português, este texto poderia ser traduzido como: “Oi! Eu vi o filme, que legal! Tinha muitas piadas! Valeu! Tudo que eu assisti no filme foi ótimo!” Comparando essa tradução ao texto escrito em inglês pelo sujeito, nota-se a ausência de artigo, preposição, pronome e verbo de ligação. Como esses itens não são lexicalizados na LIBRAS, pelo menos nesse contexto, é provável que essa língua tenha influenciado o comportamento do sujeito.

Há também a omissão do sujeito “eu” em “*tudo televisão oiado otimo!!*” (Tudo que eu assisti no filme foi ótimo!). Conforme comentários anteriores, esta pode ter sido uma influência tanto da LIBRAS quanto do português.

Em alguns casos, a LIBRAS parece ter influenciado a escolha do vocábulo usado em português pelo sujeito. Supõe-se que ele tenha escrito “televisão” querendo se referir a “filme”. Em LIBRAS, sinalizar TELEVISÃO, nesse contexto, poderia substituir o sinal FILME, pois esse último estaria implícito.

Há também o caso da palavra “piado” (piada) – que, na LIBRAS, pode ser traduzida pelo mesmo sinal que “engraçado”, conforme a figura abaixo. Então, é também possível que o sujeito queira ter dito “Foi muito engraçado”, ao invés de “Tinha muitas piadas”.



Figura 17 – PIADA/ENGRAÇAD@

Ainda no segmento “piado muito”, nota-se a influência da LIBRAS na ordem das palavras. Nessa língua, nos casos em que se lexicaliza o advérbio

“muito”, é comum que ele venha posposto ao substantivo (FERREIRA-BRITO, 1995). Na língua portuguesa, essa ordem não é aceitável.

No entanto, como foi dito anteriormente, ao usar “piado”, o sujeito pode estar se referindo tanto ao substantivo “piada” quanto ao adjetivo “engraçado”. No caso de “muitas piadas”, por se tratar de um substantivo, a lexicalização de “muito” seria aceitável – desde que feita por meio de sinais como MAIS, DIVERSOS, VÁRIOS, que exprimem ideia de “grande quantidade”. Não seria usual lexicalizar o próprio sinal MUITO nesse contexto, como faz a língua portuguesa.

Já no caso de “muito engraçado”, por se tratar de um adjetivo, não é possível lexicalizar o sinal MUITO. Ele poderia ser incorporado por meio de um determinado movimento ou de uma expressão não-manual específica. Sendo assim, é mais provável que o uso de “muito”, pelo sujeito, tenha sido uma influência da língua portuguesa.

Conclui-se, assim, que o sujeito 7 usou basicamente a LIBRAS para estruturar seu texto, por meio da estratégia transferência interlinguística – apesar de a língua portuguesa também ter tido sua parcela de influência. Não criando palavras para expressar o que não sabia dizer em inglês, o sujeito optou por escrever tais vocábulos em português – estratégia mudança de código. No entanto, a estrutura usada quase sempre foi a da LIBRAS, mesmo os vocábulos estando em português.

Produção do sujeito 8

Yes I like film porque brincar engraçado. I bom mais bebado.
--

Este sujeito faz bastante uso da língua portuguesa em seu texto, para substituir vocábulos e expressões que desconhece em inglês (mudança de código). Sua produção é composta por cinco palavras em inglês e seis em português.

Como no sujeito anterior, nota-se que este parece ter se sentido encorajado a se expressar usando a língua portuguesa, valorizando assim, o conteúdo – e não somente a forma. Esse comportamento não foi percebido em sua produção inicial – a qual traz apenas “*Yes I like*”, sem responder o restante do que

lhe fora perguntado. O sujeito, portanto, lança mão de um recurso que tem (o uso da L2) ao invés de simplesmente ficar sem expressar seu pensamento, por ainda não dominar o léxico da língua inglesa referente ao assunto em questão na atividade.

Uma possível tradução de seu texto para a língua portuguesa seria “Sim, eu gostei do filme porque as brincadeiras são engraçadas. Eu gostei mais do bêbado”. A estrutura das orações “*porque brincar engraçado*” e “*I bom mais bebado*” pode ter sido influenciada pela LIBRAS. Parece que o sujeito fez uma tradução literal dos sinais para a língua portuguesa, já que não acrescentou os artigos, a preposição nem o verbo de ligação. Essas omissões seriam características da língua de sinais – pelo menos no contexto apresentado.

Além das omissões, o sujeito usou os vocábulos “brincar” e “bom”, ao invés de “brincadeira” e “gostei”. Isso pode ter ocorrido porque na LIBRAS os sinais que podem traduzir esses vocábulos, dependendo do contexto, podem ter a mesma forma – como apresentam as figuras abaixo.



Figura 18 – BRINCAR/BRINCADEIRA



Figura 19 – BOM/GOSTAR

Assim, como ocorreu com o sujeito anterior, este se trata de um caso em que a LIBRAS influencia a escolha dos vocábulos usados na mudança de código em língua portuguesa. Portanto, o sujeito 8 usou as estratégias mudança de código (fazendo uso de vocábulos do português, mas quase sempre usando a estrutura sintática da LIBRAS) e transferência interlinguística (fazendo uso da LIBRAS na escrita em inglês). Ele não utilizou criação de vocábulos.

Produção do sujeito 9

Hi, Alyne. I AM LIKE THE MOVIE IS ENGRACADO . BECAUSE PROPRIO DEAF IS VISUAIS AN CLOSED CAPTION. ENJOYED MOST A BED .

KISS

V____. ❤️🏠❤️

No período “*I am like the movie is engraçado*”, é provável que o sujeito tenha desejado expressar “Eu gostei do filme, é engraçado”. Nota-se a possível transferência da LIBRAS e/ou da língua portuguesa na omissão do sujeito “*it*” antes de “*is engraçado*”. No entanto, na LIBRAS não seria necessário lexicalizar o verbo de ligação “*is*”. Esse aspecto já foi comentado em produções anteriores. Uma outra possibilidade seria a de o sujeito querer ter dito “Eu gostei, o filme é engraçado”. Nesse caso, a omissão seria do objeto “*it*” após o verbo “*like*”. Tal omissão tanto é possível em português quanto em LIBRAS, mas não em inglês.

Na oração seguinte, “*Because proprio deaf is visuais an closed caption*”, percebe-se a estrutura da LIBRAS influenciando as palavras escolhidas e o encadeamento das mesmas, como uma tradução literal. O uso da conjunção “*an*” (*and*), no entanto, seria uma exceção, já que provavelmente não seria lexicalizada na LIBRAS – a menos que o sujeito desejasse lexicalizá-la por meio do sinal TAMBÉM, conforme comentários anteriores. Uma possível tradução dessa oração para a LIBRAS seria “PORQUE PRÓPRIO SURDOS É VISUAL TAMBÉM LEGENDAS”. Em português, poderia ser “Porque é próprio para surdos, tem elementos visuais e legendas” ou “Porque combina com surdos”.

Na última oração (*Enjoyed most a bed*), o aluno omite o sujeito da oração (*I*). Por se tratar de um comportamento possível na LIBRAS e na língua portuguesa, mas não na língua inglesa, pelo menos nesse contexto, é possível que essas línguas tenham influenciado a escrita do sujeito. Além disso, o sujeito não usa o artigo “*the*” antes de “*most*” – fato que pode ser influência tanto da L1 quanto da L2, já que nessas línguas o advérbio “mais”, nessa situação, não vem acompanhado de artigo.

Com relação à mudança de código, o sujeito usou três palavras da língua portuguesa em seu texto (engraçado, próprio, visuais). Ele não fez uso da estratégia criação de vocábulos.

Na produção do sujeito 9, portanto, as estruturas da língua portuguesa e da LIBRAS foram usadas para substituir estruturas sintáticas desconhecidas em inglês (transferência interlinguística). Além disso, o léxico da língua portuguesa foi usado para substituir o léxico desconhecido em língua inglesa (mudança de código).

Análise comparativa

(a) Análise por sujeito

O quadro seguinte apresenta o uso das estratégias de compensação por cada sujeito, na atividade final.

Quadro 27 – Levantamento das estratégias de compensação usadas por sujeito na atividade final

Estratégias Sujeitos	Transferência Interlinguística	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	X	X	-
2) D.	X	X	-
3) E.	X	-	-
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	-	-
6) K.	X	X	-
7) P.	X	X	-
8) R. K.	X	X	-
9) V.	X	X	-

Fonte: Elaboração própria.

Todos os sujeitos fizeram uso de, no mínimo, uma das estratégias aqui investigadas, como apresenta o Quadro 27. Apenas o sujeito 4 usou as três estratégias. A maioria (seis sujeitos) fez uso de duas, enquanto os sujeitos 3 e 5 fizeram uso de apenas uma das estratégias.

Todos os nove sujeitos optaram pela transferência interlinguística. Apenas o sujeito 4 optou pela criação de vocábulos (uma palavra). É interessante observar que, dentre os que utilizaram a mudança de código, destacam-se os sujeitos 7 e 8

pela quantidade de palavras usadas em português – nove e seis, respectivamente, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 28 – Quantidade de ocorrências por sujeito das estratégias mudança de código e criação de vocábulos na atividade final

Estratégias Sujeitos	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	4	-
2) D.	1	-
3) E.	-	-
4) F. S.	3	1
5) H.	-	-
6) K.	2	-
7) P.	9	-
8) R. K.	6	-
9) V.	3	-

Fonte: Elaboração própria.

O sujeito 7 escreveu praticamente seu texto todo em português – usando pouquíssimo a língua inglesa. O sujeito 8, por sua vez, usou mais palavras em inglês de que o sujeito 7, mas mesmo assim, ainda escreveu bastante em português.

Com relação às línguas utilizadas por cada sujeito para fazer transferência interlinguística, é importante observar que a escrita de todos os sujeitos apresenta estruturas aparentemente oriundas exclusivamente de sua primeira língua – a LIBRAS. Praticamente todos os sujeitos (com exceção dos sujeitos 3 e 8) usaram estruturas dúbias, que podem ter sido influenciadas tanto pela L1 quanto pela L2. Mas somente os sujeitos 3, 4, 6 e 7 fizeram transferências aparentemente exclusivas da língua portuguesa – conforme o quadro a seguir.

Quadro 29 – Levantamento das línguas usadas pelos sujeitos na estratégia transferência interlinguística na atividade final

Línguas Sujeitos	LIBRAS	Português	LIBRAS ou Português
1) A.	X	-	X
2) D.	X	-	X
3) E.	X	X	-
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	-	X
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	X
8) R. K.	X	-	-
9) V.	X	-	X

Fonte: Elaboração própria.

*(b) Análise do grupo*Análise por estratégia**Quadro 30** – Quantidade de sujeitos por estratégia de compensação na atividade final

Estratégias	Quantidade de sujeitos
Transferência Interlinguística	9
Mudança de Código	7
Criação de Vocábulos	1

Fonte: Elaboração própria.

Como mostra o quadro acima, na atividade final, a estratégia mais usada foi a transferência interlinguística – utilizada por todos os sujeitos. Conforme comentários anteriores, não se sabe se esse uso foi ou não intencional.

A segunda mais usada foi a mudança de código – utilizada por sete sujeitos. Percebe-se, assim, um aumento no número de sujeitos que optam por essa estratégia – se comparado à atividade inicial, em que apenas dois sujeitos a utilizaram. Além do mais, percebe-se que a quantidade de vezes em que essa estratégia é usada cresceu desde a atividade inicial – haja vista a quantidade de palavras transferidas na atividade final, como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 31 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos na atividade final

Estratégias	Quantidade de ocorrências
Mudança de Código	28
Criação de Vocábulos	1

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à criação de vocábulos, nota-se que não se trata de uma estratégia muito recorrente entre os sujeitos – apenas um fez uso desta. Além disso, esse sujeito criou somente uma palavra.

Análise por língua

Quadro 32 – Quantidade de sujeitos por línguas usadas na estratégia transferência interlinguística na atividade final

Línguas	Quantidade de sujeitos
LIBRAS	9
Português	4
LIBRAS ou Português	7

Fonte: Elaboração própria.

Como dito na análise inicial, não é possível afirmar qual língua os sujeitos usaram mais na estratégia transferência interlinguística. Mas, como mostra o quadro acima, levando-se em consideração apenas os casos aparentemente exclusivos de uma língua ou de outra, percebe-se a preferência pela LIBRAS (nove sujeitos). Nesse caso, apenas quatro sujeitos fizeram transferência exclusiva da língua portuguesa.

Quadro 33 – Levantamento das línguas usadas nas estratégias de compensação na atividade final

Estratégias	Línguas
Transferência Interlinguística	LIBRAS e/ou Português
Mudança de Código	Português
Criação de Vocábulos	Português

Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, os sujeitos usaram tanto a LIBRAS quanto o português para suprir sua falta de conhecimento acerca da estrutura sintática do inglês (transferência interlinguística). Como na atividade inicial, aqui também apareceu o uso da LIBRAS como forma de suprir a falta de conhecimento dos sujeitos acerca da estrutura da língua portuguesa. Esse uso, no entanto, foi identificado em apenas dois sujeitos: 7 e 8. Quanto à língua portuguesa, foi a língua usada para substituir o léxico em inglês que os sujeitos não conheciam – tanto por meio de mudança de código quanto por criação de vocábulos.

3.2.3 Produção intermediária

Nesta seção, apresentarei as produções dos sujeitos em uma atividade realizada na segunda metade do curso. Trata-se da escrita de um “perfil”, um pequeno texto autobiográfico descrevendo os sujeitos, a fim de ser colocado em um *site* de relacionamentos. Novamente, devido à indisponibilidade de internet no local onde o curso foi realizado, os alunos tiveram que escrever esse perfil em papel – e não no próprio site.

Outro diferencial nas condições de produção dessa atividade é que nela os sujeitos puderam consultar exemplos de adjetivos que se usam para descrever pessoas. Esses adjetivos estavam na primeira parte de um *handout* que havia sido distribuído no dia em que esta atividade foi realizada (Apêndice E). Apesar de esse *handout* também conter texto, os sujeitos puderam consultar somente a parte dos adjetivos.

Em aulas anteriores, esse gênero (perfil pessoal) já vinha sendo trabalhado – como pode ser visto no conteúdo programático do curso, que se encontra na seção “análise das aulas”. Essa aula foi o fechamento desse assunto. Anteriormente os alunos tiveram contato com alguns modelos de perfis autênticos, tirados da internet. Alguns se apresentavam em forma de formulário; outros, em forma de texto em prosa. Alguns faziam convites aos demais internautas; outros apenas traziam apenas a descrição da pessoa. Como será notado, os estilos de perfil escolhidos por cada sujeito vai variar de acordo com seu gosto pessoal e de acordo com os recursos linguísticos de que dispõe.

Essa variação no estilo dos textos não esteve tão presente nas atividades inicial e final, nas quais os sujeitos escreveram seguindo relativamente o mesmo padrão de estrutura e de conteúdo. Creio que isso tenha ocorrido devido ao fato de essas atividades terem tido um texto-base, com perguntas norteadoras (o *e-mail* do professor). No caso da atividade intermediária, não houve esse tipo de estímulo (texto-base para se responder). Havia só a proposta de produção textual em si. Acredito que essa condição possa ter influenciado a variedade encontrada no formato dos textos dos sujeitos.

Produção do sujeito 1

"WHO I am?"
 My name is A____. AM STUDANT of the
 COURSE INGLISH. I LIKE VERY of the
 COURSE BECAUSE I AM APRENDENDO
 INGLISH, I WANT THANK ALINE BECAUSE
 ENSINAR ME INGLISH. OK! ~~BYE~~.
 I AM VERY CORTES. THANK YOU! BYE.
 Ass: A _____ S _____

É curioso observar que este sujeito escreve como se estivesse se direcionando apenas a mim – a professora, a leitora real de seu texto –, e não ao público geral da internet, conforme fora sugerido na proposta da atividade. Além disso, ele não faz uso dos adjetivos estudados na aula em que essa atividade foi realizada; pode ser que ele não tenha sentido necessidade de usá-los. Ele preferiu falar sobre o curso de inglês, apesar de seu título sugerir que focaria em sua descrição pessoal. De qualquer forma, ele tentou se comunicar por meio da escrita em língua inglesa.

Uma possível tradução de seu texto, para o português, seria: “Meu nome é A____. Eu sou aluno de um curso de inglês. Eu gosto muito do curso porque eu estou aprendendo inglês, eu quero agradecer à Aline porque ela me ensina inglês. Ok! Eu sou muito cortês. Obrigado! Tchau. Ass.: A____ S____”.

Quanto ao uso da L1 e da L2, na produção deste sujeito, percebe-se o uso de palavras da língua portuguesa (“aprendendo”, “ensinar”, “cortês” e a abreviatura “ass”) como uma estratégia para substituir o léxico desconhecido em inglês. Para não interromper o conteúdo que desejava expressar, o sujeito mudou de código, de língua.

Quanto às transferências interlinguísticas, o sujeito faz bastante uso dessa estratégia. Em alguns casos, não é possível identificar ao certo se a transferência é proveniente da LIBRAS ou da língua portuguesa.

Em “*am student*”, o sujeito (*I*) está omissos, e não há o artigo “*a*” antes do substantivo “*student*”. Em “*I whant thank*” não há a preposição “*to*” antes do verbo “*thank*”. Em “*because ensinar me*”, o sujeito (*she*) também está omissos. Todas essas omissões são possíveis tanto na LIBRAS quanto no português e já foram explicadas em algumas das produções analisadas anteriormente. Entretanto, é importante comentar a omissão dos sujeitos dos verbos “*am*” e “*teach*”. É mais provável o sujeito ter se baseado na língua portuguesa para omitir o sujeito do verbo de ligação “*am*” (sou), pois na LIBRAS nem o sujeito nem o verbo são lexicalizados nessa situação. Com relação ao verbo “*teach*” (ensinar), trata-se de um verbo com concordância na LIBRAS, logo possui tanto sujeito quanto objeto nulos. O aluno, por sua vez, omitiu apenas o sujeito (Aline), o que reflete mais a estrutura da língua portuguesa do que da LIBRAS.

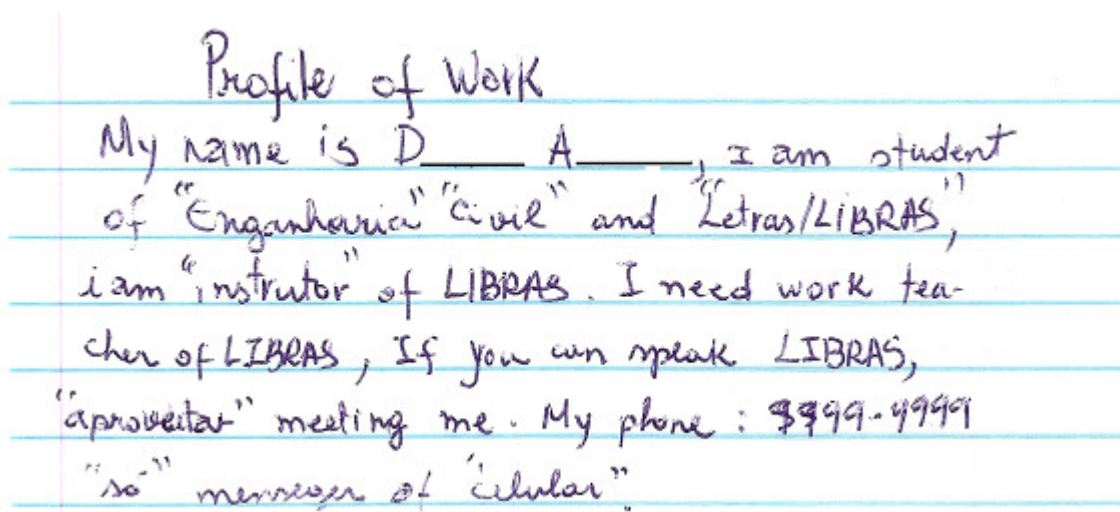
Em “*course english*”, pode ser que se trate de uma transferência de estrutura sintática (na ordem do sintagma). Em inglês, a ordem mais comum seria “*English course*” – apesar de “*course of English*” ser também possível. Em português, no entanto, usa-se “curso de inglês” – como o sujeito escreveu, apesar de ele não ter usado a preposição. Como na LIBRAS, nesse caso, a ordem coincide com a da língua portuguesa, conclui-se que esta transferência pode ter vindo de qualquer uma das duas línguas – ou ainda da própria língua inglesa, mas sem a preposição “*of*”.

Com relação às transferências oriundas exclusivamente da língua portuguesa, aparentemente há os seguintes casos: “*who I am?*”, “*studant*”, “*inglish*” e “*like very of*”. As palavras “*studant*” e “*inglish*” parecem ser casos de transferência da ortografia do português, língua na qual se escreve “*estudante*” e “*inglês*”. Seriam, portanto, erros de ortografia do sujeito. O segmento “*like very of*”, já explanado em análises anteriores, também parece ter sido influenciado pelo português. Em “*who I am?*”, é possível que o sujeito tenha feito uma transferência da ordem das palavras usadas em português (quem eu sou?). Em inglês, por se tratar de uma oração interrogativa, o verbo *To be* (na forma “*am*”) deveria vir antes do sujeito “*I*”. Na

LIBRAS, o verbo não seria lexicalizado nessa situação. Portanto, é improvável que a transferência seja oriunda dessa língua.

Assim sendo, conclui-se que o sujeito 1 usa a língua portuguesa tanto na mudança de código quanto na transferência interlinguística. Quanto a essa última estratégia, ele também pode ter feito uso da LIBRAS, já que algumas de suas estruturas sintáticas parecem indeterminadas quanto à origem, no sentido de poder ter vindo da L1 ou da L2.

Produção do sujeito 2



Profile of Work
 My name is D____ A____, I am student
 of "Engenharia" "Civil" and "Letras/LIBRAS",
 I am "instructor" of LIBRAS. I need work tea-
 cher of LIBRAS, If you can speak LIBRAS,
 "aproveitar" meeting me. My phone: 9999-9999
 "so" messenger of "celular".

O sujeito 2 preferiu escrever um perfil enfocando questões profissionais. Por isso, seu texto traz como título "*Profile of Work*". O contexto leva a crer que ele queira ter expressado "*profile for a job*" (perfil para emprego).

Em português, seu texto poderia ser traduzido da seguinte forma: "Meu nome é D____ A____, eu sou aluno de Engenharia Civil e Letras/LIBRAS; eu sou instrutor de LIBRAS. Eu preciso trabalhar como professor de LIBRAS; se você sabe falar LIBRAS, aproveite pra me encontrar. Meu telefone é 9999-9999: só mensagem de celular".

Com relação à transferência interlinguística, o sujeito omite itens gramaticais tal como se faz na LIBRAS e na língua portuguesa, mas não na língua inglesa. Em "*I am student*", deveria haver artigo antes do substantivo "*student*". Em "*I am 'instructor' of LIBRAS*", o sujeito também deveria ter usado artigo antes de "instructor". Na oração "*I need work teacher of LIBRAS*", ele não escreveu a

preposição “*to*”, que deveria acompanhar o verbo “*work*”, nem o artigo “*a*” antes de “*teacher*”. Esses são comportamentos típicos de suas L1 e L2.

O uso frequente da preposição “*of*” leva a supor que o sujeito esteja usando a língua portuguesa para transferir estruturas com esse conectivo, já que ele não é lexicalizado na LIBRAS e é pouco comum na língua inglesa¹⁰⁷ – pelo menos nos casos usados por este sujeito.

Em “*instructor of LIBRAS*” e “*teacher of LIBRAS*”, além da presença da preposição, nota-se que a ordem das palavras difere da ordem mais comum no inglês (*LIBRAS instructor, LIBRAS teacher*). Na LIBRAS e na língua portuguesa, esses sintagmas estariam na mesma ordem em que o sujeito escreveu. Sendo assim, ambas as línguas podem ter influenciado seu comportamento.

Em “*menseger of celular*”, o sujeito pode ter sido influenciado pela língua portuguesa na ordem das palavras: “mensagem de celular”. Não seria uma transferência da LIBRAS, pois nessa língua o sinal MENSAGEM-DE-CELULAR não traz o item lexical “celular” em sua formação – o qual aparece incorporado, como mostra a figura a seguir.



Figura 20 – MENSAGEM-DE-CELULAR

Sendo assim, é provável que o sujeito tenha feito uma tradução literal da língua portuguesa. Em inglês, poderia ser expresso por “*cell phone message*”.

Quanto às transferências provavelmente oriundas só da LIBRAS, percebe-se que o sujeito omite alguns elementos – tal como ocorre na sua língua de sinais, mas não no inglês nem no português. Por exemplo, o sujeito precisava ter usado o advérbio “*as*” antes de “*teacher*” em “*I need work teacher*” (Eu preciso trabalhar como professor). No trecho “*‘aproveitar’ meeting me*”, ele deveria ter posto

¹⁰⁷ Em língua inglesa, geralmente se usa a seguinte ordem: primeiro vem o termo determinante e, em seguida, o termo determinado.

a conjunção “*and*” entre os verbos “aproveitar” e “encontrar”. Quando se sinalizam situações desse tipo, esses conectivos não aparecem. Por isso, é possível que a LIBRAS tenha influenciado a escrita do sujeito nesses casos.

Outro aspecto interessante que se nota na produção desse sujeito é o uso de uma “linguagem telegráfica” no final de seu texto. Na sentença “*My phone: 9999-9999 ‘só’ menseger of ‘celular’*”, o sujeito substitui o verbo de ligação “*is*” por dois pontos. Além disso, omite o verbo na parte “*‘só’ menseger of ‘celular’*”. Isso pode ter sido resultado da influência dos perfis no formato de formulário que foram estudados no curso, os quais fazem uso dessa linguagem telegráfica.

Além das transferências de estruturas sintáticas, este sujeito também transfere palavras do léxico da língua portuguesa, tais como “Engenharia Civil”¹⁰⁸, “Letras/LIBRAS”, “instrutor”, “aproveitar”, “só” e “celular”. Apesar de usar várias palavras em português (seis vocábulos), o sujeito usa muito mais em inglês. O uso intenso da mudança de código reflete o quanto o sujeito deseja se comunicar, expressar seu pensamento ao interlocutor. É importante frisar que esse sujeito sinaliza ao leitor, por meio de aspas, que está usando palavras que não são da língua-alvo.

Concluindo, nota-se que o sujeito 2 usa bastante a língua portuguesa para realizar mudança de código, na tentativa de suprir o léxico que desconhece em inglês. Além disso, usa essa língua e a LIBRAS na transferência de estruturas sintáticas (transferência interlinguística).

¹⁰⁸ Apesar de o sujeito ter separado “Engenharia” de “Civil”, para efeitos de quantificação, estas duas palavras estão sendo consideradas um único item lexical.

Produção do sujeito 3

Hi, MY NAME IS E____.
 I HAVE 23 OLD. I AM VERY BEAUTIFUL,
 CALM, DEAF, AND KIND.
 I GOSTO A CLASS IN ENGLISH,
 PASSEAR AND ETC...
 I AM DEAF TEACHER OF LIBRAS.
 THANKS!

O sujeito 3 opta por escrever um perfil com mais informações sobre suas características pessoais, apesar de também fazer referência ao curso de inglês. Traduzindo seu texto para a língua portuguesa, este poderia ser: “Oi, meu nome é E____. Eu tenho 23 anos. Eu sou muito bonita, calma, surda e amável. Eu gosto de aulas de inglês, de passear e etc. Eu sou uma professora surda de LIBRAS. Obrigada!”

Com relação às transferências interlinguísticas, este sujeito parece usar, algumas vezes, estruturas sintáticas próprias da LIBRAS e da língua portuguesa. Em “*I am deaf teacher of LIBRAS*”, por exemplo, a ausência do artigo “a” antes de “*deaf*”, pode ter sido oriunda da L1 ou L2. Na LIBRAS, não se usa artigo e, na língua portuguesa, nesse contexto, esse elemento tanto pode ser usado quanto omitido (Eu sou professor surdo/ Eu sou um professor surdo). Assim sendo, não se sabe em qual das duas línguas o sujeito se baseou para produzir esse comportamento. Uma outra hipótese é a de que ele simplesmente tenha se esquecido de escrever o artigo, pois ele o usa em “*a class*” – apesar de o contexto ser outro.

Em “*a class in English*” e “*teacher of LIBRAS*”, o sujeito também pode ter se baseado tanto na estrutura sintática da LIBRAS quanto da língua portuguesa – as quais usam a mesma ordem das palavras utilizada pelo sujeito. No entanto, a presença de conectivos (“*in*” e “*of*”) aumenta a possibilidade de a língua portuguesa ter influenciado a transferência da estrutura desses sintagmas (“aula de inglês” e “professor de LIBRAS”). Na LIBRAS, não se usariam esses conectivos, mas a ordem

das palavras seria a mesma. Em inglês, a ordem mais comum seria “*English class*” e “*LIBRAS teacher*” – sem conectivos.

Quanto às transferências que parecem ser oriundas exclusivamente da língua portuguesa, tem-se a oração “*I have 23 old*”. Nela, o sujeito faz uma tradução literal da oração que se usa em língua portuguesa para dizer a idade (“Eu tenho 23 anos”). Em inglês, o sujeito precisaria ter usado “*I am 23 years old*”. Essa transferência provavelmente não veio da LIBRAS pois, nessa língua, essa oração é traduzida por “IDADE 23”.

Quanto ao uso de palavras de outras línguas, pode-se verificar que o sujeito usa os vocábulos “gosto” e “passear”, da língua portuguesa. É interessante observar que este sujeito não fez uso dessa estratégia nas atividades inicial e final.

Conclui-se, portanto, que o sujeito 3 usou tanto a LIBRAS quanto a língua portuguesa para transferir estruturas sintáticas, suprindo sua falta de conhecimento destas estruturas em inglês, além de ter usado o português para mudar de código, substituindo palavras que não conhecia na L3.

Produção do sujeito 4

Hello!
 I Am deaf and "profund", I Live of Fortaleza and want
 conversion chat internet world. My e-mail is s_____ @
 Hotmail.com. OK. You can adiciony my e-mail.
 I Life playing ball and Beach and funny.
 Please! ~~I want not do conversion~~ I ~~want~~ want
 only woman and chat internet. or telephone;
 Thany very.
 My name is s_____

O perfil do sujeito 4 traz características pessoais suas e também faz um convite aos interlocutores que queiram se comunicar com ele. Uma possível tradução de seu texto seria: “Oi! Eu sou surdo profundo, eu moro em Fortaleza e

quero conversar, bater papo na internet, (com pessoas) ao redor do mundo. Meu e-mail é s_____@hotmail.com. Ok. Você pode adicionar meu e-mail. Eu gosto de jogar bola, de praia e de contar piada. Por favor! Eu quero só mulheres para bater papo na internet ou por telefone. Muito obrigado. Meu nome é S_____”.

Quanto ao uso de estratégias de compensação, nota-se que este sujeito usa a língua portuguesa para criar palavras, com a função de substituir as que desconhece em inglês. Ele usa “*profund*” querendo expressar “*profound*”. Esse poderia ser considerado um lapso de ortografia, já que só falta uma letra. No entanto, o sujeito usa aspas para indicar ao leitor que não tem certeza da escrita dessa palavra em inglês. É bastante provável que ele tenha apenas retirado a última letra desta palavra em português (profundo).

Com relação à palavra “*conversion*”, acredita-se que o sujeito quisesse expressar “conversar”¹⁰⁹ (*to talk*). Sobre “*adiciony*”, é bem possível que ele tenha se baseado na estrutura morfológica da palavra “adicionar”, do português, mas querendo expressar “*to add*”. Nessas duas últimas palavras, o sujeito não sinaliza ao leitor que se trata de palavras criadas por ele. É provável que ele realmente acredite que essas palavras façam parte do léxico da língua inglesa. No caso de “*conversion*”, especificamente, também é possível que o sujeito saiba como é essa palavra em inglês (*conversation*), mas que simplesmente tenha se esquecido de escrever as letras “a” e “t”. Se essa hipótese for verdadeira, então não se trataria da *criação de uma palavra*, mas de um *erro de ortografia*. No entanto, nesta pesquisa, não houve como distinguir isso.

Quanto às transferências interlinguísticas, nota-se que o sujeito não usa a preposição “*to*” antes dos verbos “*conversion*” e “*chat*”. Como dito anteriormente, esse comportamento pode ter sido influenciado tanto pela LIBRAS quanto pelo português.

Com relação às transferências aparentemente oriundas da língua portuguesa, há as expressões “*playing ball*” e “*thany very*”. Em “*playing ball*”, parece haver uma tradução literal do segmento “jogar bola”. Em inglês, o mais usual seria dizer o nome de um esporte após “*playing*” (jogar) – como, por exemplo, “*playing soccer*” (jogar futebol). “*Thany very*”, por sua vez, parece ter influência da frase

¹⁰⁹ “Conversar” também pode ser traduzido por “*to converse*”, mas esse vocábulo é usado apenas em contextos bastante formais. Sendo assim, é pouco provável que o sujeito tenha se baseado nele.

“muito obrigado” – mesmo que esteja com a ordem das palavras invertida. Em inglês, o sujeito poderia ter se expressado usando “*thank you very much*” ou “*thanks a lot*”, por exemplo – mas nunca com o advérbio “*very*” sozinho, como fez. O uso de “*very*” após “*thank*” pode ter sido uma influência da LIBRAS. Nessa língua, quando o sinal MUITO é lexicalizado (o que não acontece nesse caso) ele vem após o substantivo a que se refere.

Outros trechos que podem ter sido influenciados pela LIBRAS são “*conversion chat internet world*” e “*or telephone*”. Em “*conversion chat internet world*”, o sujeito não usa conectivo algum nem artigos. Em inglês, poderia ter dito “*to chat on the internet (with people) around the world*”. Conforme mencionado anteriormente, tais elementos não aparecem na tradução desse trecho para a LIBRAS: CONVERSAR BATER-PAPO INTERNET MUNDO”. Ao que parece, o sujeito fez uma tradução literal da LIBRAS para o inglês. Um outro comentário seria o de que a frase “com pessoas” provavelmente esteja implícita. Em “*or telephone*”, novamente o sujeito omite uma preposição (*by*) – provável transferência da LIBRAS.

Portanto, o sujeito 4 usou as estratégias transferência interlinguística (baseando-se na LIBRAS e na língua portuguesa) e criação de vocábulos (baseando-se na língua portuguesa).

Produção do sujeito 5

H
 MY AM TALK FRIENDS ERA LOVE
 KIND STUDY YOUNG CAN FRIENDS
 CLARO STUDY BEST CALM COOL
 ERA STUDY.

O sujeito 5, em seu perfil, parece fazer referência a seus gostos pessoais. Dentre eles, cita o prazer de estudar – é possível que ele esteja se referindo ao curso de inglês. Seu texto se mostra bastante dependente da estrutura sintática da LIBRAS, como apresentará esta análise. Ao longo de toda a produção, encontram-se palavras da língua inglesa, mas algumas parecem estar traduzindo literalmente

expressões usadas na LIBRAS. Além disso, o sujeito não usa nenhum tipo de pontuação entre os períodos simples – apenas o ponto final no fim do texto. Como dito anteriormente, trata-se de um comportamento provavelmente influenciado por sua falta de intimidade com a escrita – por isso ele transfere a estrutura que usa em sua “oralidade” (em LIBRAS).

Em algumas situações, no entanto, não se trata de transferências da L1 nem da L2, mas de hipóteses do sujeito acerca da L3, como em “*My am talk*”. Nesse caso, a estrutura usada (Eu sou/ estou conversar) não provém de nenhuma das três línguas envolvidas. Parece ser uma hipótese criada pelo sujeito.

Quanto às transferências vindas da LIBRAS, há os casos a seguir: ao dizer “*My am*”, o sujeito troca “*I*” (eu) por “*my*” (meu, minha). Esta troca pode ter origem no fato de, na LIBRAS, em alguns contextos, os sinais de “eu” e “meu/minha” poderem ser alternados, sem prejuízo no significado. Esses sinais estão representados nas figuras a seguir.



Figura 21 – EU



Figura 22 – MEU

Em “*talk frinds*”, o sujeito deveria ter escrito “*talk to friends*” (conversar com os amigos). Na LIBRAS, não se usa conectivo, nesse caso, portanto, é possível que essa transferência tenha vindo dessa língua. Da mesma forma, em “*study young can frinds*”, o sujeito não usa preposição (*study with young friends*) – “estudar com os jovens amigos”. Não foi possível identificar o que o sujeito quis expressar ao usar “*can*” nesse contexto.

Com relação à oração completa (*My am talk frinds era*), não foi possível identificar o seu sentido ao certo. Uma hipótese é que o sujeito queira ter

expressado “Eu gosto é de conversar com os amigos”. A estrutura que ele usa parece ser uma mistura da estrutura sintática da LIBRAS com hipóteses suas sobre a L3.

Em “*love kind study..*”, parece haver a omissão dos sujeitos: “[...] *I love it, it’s kind*¹¹⁰ *to study* [...]” – “Eu amo, é legal estudar”. Esse comportamento pode ter sido transferido tanto da LIBRAS quanto do português, assim como a omissão do objeto “*it*” e da preposição “*to*”. Além disso, a ausência do verbo “*is*” sugere transferência da LIBRAS.

Em “‘*claro*’ *study best*”, é possível que o sujeito queira ter expressado “*of course, to study is the best*” (claro, estudar é o melhor). No entanto, ele usa a estrutura da língua de sinais para dizer isso: CLARO ESTUDAR MELHOR. Por isso, não usa preposições, artigos, nem verbos de ligação.

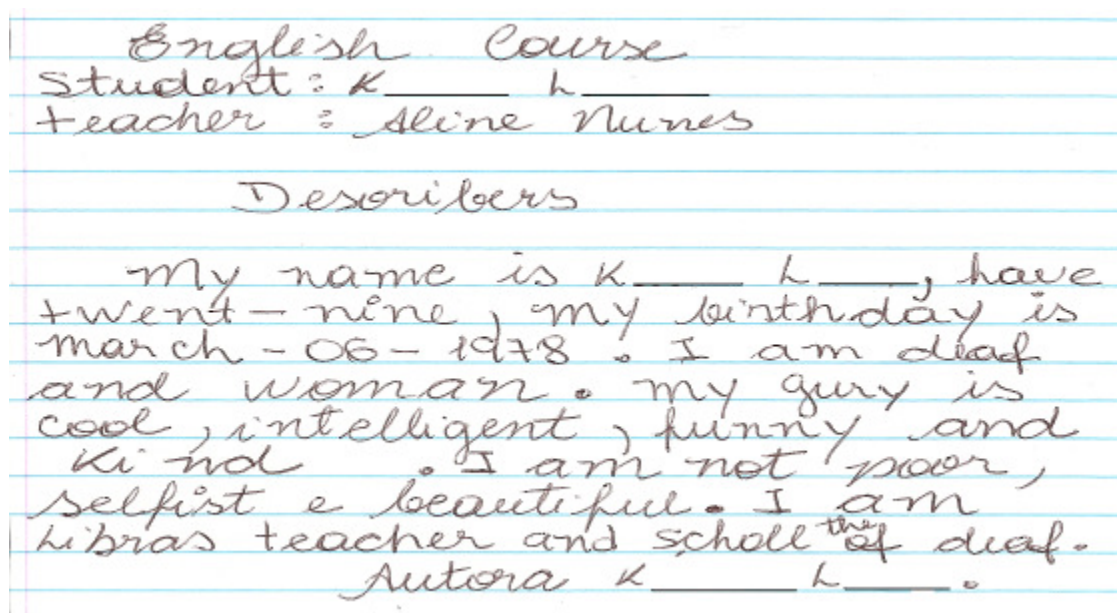
O sujeito faz esse tipo de tradução literal novamente em “*calm cool era study*”, sem usar preposição nem conjunção. Na LIBRAS, poderia ser “CALMO LEGAL É ESTUDAR”. Em português, uma possível tradução seria: “Estudar é tranquilo e legal”. A ordem inversa usada pelo sujeito pode ter sido transferida tanto da L1 quanto da L2.

Com relação às palavras que o sujeito usa do português (“era” e “claro”), percebe-se que ele grafa incorretamente o verbo ser, provavelmente querendo expressar “é”.

De uma maneira geral, percebe-se que o sujeito 5 usa basicamente a LIBRAS para fazer transferência interlinguística. No entanto, não se pode descartar a possibilidade de ele ter usado a língua portuguesa nessa estratégia, embora em menor proporção. Com relação à mudança de código, o sujeito utilizou apenas a língua portuguesa.

¹¹⁰ Nesse contexto, o adequado seria usar outro adjetivo ao invés de *kind* – talvez *nice* ou *cool*.

Produção do sujeito 6



Na produção deste sujeito, há a descrição de suas características pessoais. É interessante observar que ele põe como título “*Describers*” (*describers*). Esse foi o tema da aula na qual essa atividade foi feita. Então, por estar se descrevendo, o sujeito pode ter decidido usar o mesmo título da aula.

Seu texto poderia ser traduzido como segue: “Meu nome é K _____ L _____, tenho vinte e nove (anos), minha data de nascimento é 06 de março de 1978. Eu sou uma mulher surda. Meu namorado é legal, inteligente, engraçado e amável. Eu não sou pobre, egoísta nem bonita. Eu sou professora de LIBRAS numa escola de surdos”.

Quanto às transferências interlinguísticas, nota-se que o sujeito 6 faz poucas. Em “*have twent-nine*”, ele provavelmente transferiu essa estrutura da língua portuguesa – “tenho vinte e nove (anos)”. Em língua inglesa, conforme comentários anteriores, o verbo usado seria o verbo “*To be*” (*I am twenty-nine*). Nesse mesmo trecho, observa-se que o sujeito da oração está omissa – comportamento possível tanto na língua portuguesa quanto na LIBRAS (IDADE 29). Nessa língua, no entanto, não haveria verbo lexicalizado nessa oração, podendo-se expressar ou não o sujeito.

No trecho “*I am LIBRAS teacher*”, o sujeito não usa o artigo “*a*” antes de “*LIBRAS teacher*”. Tal comportamento pode ter sido influenciado pela LIBRAS ou

pela língua portuguesa, já que ambas não usam artigo nesse contexto. Aliás, na LIBRAS, não se usa artigo em situação nenhuma.

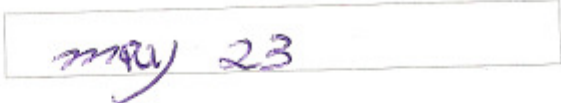
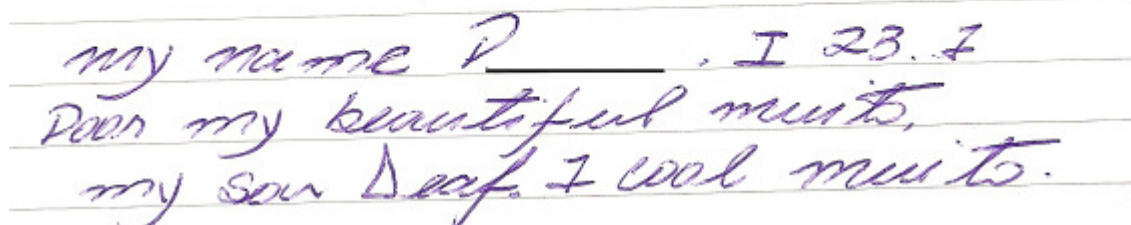
Na continuação do trecho anterior, há “*and scholl the of deaf*”. Em inglês, uma das possibilidades de se traduzir esse enunciado seria: “*I am a LIBRAS teacher at a school for deaf*”. A ausência do artigo “*a*” antes de “*school*” parece ser uma transferência da LIBRAS, pois na língua portuguesa o artigo é usado nesse contexto. O uso da preposição “*of*” (de) parece ser uma tradução literal da língua portuguesa – língua na qual se pode dizer “escola de surdos”. Em inglês, no entanto, usa-se a preposição “*for*” (para).

Além das transferências interlinguísticas, o sujeito usa duas palavras da língua portuguesa (“*e*” e “*autora*”) – estratégia mudança de código. No caso da conjunção “*e*”, o uso não foi intencional, mas um lapso – conforme relato posterior do próprio sujeito¹¹¹. Essa foi a única vez, ao longo do curso, que um aluno me noticiou sobre o fato de ter usado a língua portuguesa não intencionalmente.

No caso de “*gury*”, trata-se de uma palavra criada pelo sujeito. Ele relatou que quis expressar “namorado” (*boyfriend*), mas não lembrava por que havia usado essa forma. Uma hipótese é que ele tenha se baseado na estrutura da palavra “*girlfriend*” (namorada) ou então na de “*guy*” (cara, rapaz). Não é possível saber ao certo. O fato é que, se o sujeito se baseou em uma dessas duas palavras, ele usou somente a língua inglesa nessa estratégia – diferentemente dos demais casos de criação de vocábulos, em que os sujeitos geralmente usaram a estrutura morfológica do português e do inglês.

Assim sendo, conclui-se que o sujeito 6 usa a língua portuguesa e a LIBRAS para fazer transferência interlinguística e só o português para realizar mudança de código. Além disso, usou a própria língua inglesa na estratégia criação de vocábulos.

¹¹¹ Após a realização das atividades escritas, eu as levava para corrigir em casa. Ao longo das aulas seguintes, elas eram devolvidas aos alunos. Quando havia tempo, eu me sentava junto a cada um para explicar as observações que havia feito e para tirar as dúvidas que havia tido no entendimento de seus textos. Muitas vezes eles não lembravam a razão de suas escolhas linguísticas.

Produção do sujeito 7



Este sujeito faz apenas sua descrição pessoal no perfil, sem convites ao interlocutor para manter contato. Uma possível tradução de seu texto para a língua portuguesa seria: “Meu nome é P____. Eu tenho 23 (anos). Eu sou pobre. Eu sou muito bonita. Eu sou surda. Eu sou muito legal”. Percebe-se fortemente, nesse texto, a influência da LIBRAS, apesar de a língua portuguesa também ter uma participação.

O sujeito parece ter transferido da LIBRAS a omissão dos verbos de ligação, como nos trechos “*My name (is) P____*”, “*I (am) 23*”, “*I (am) poor*”, “*my (I am) beautiful*” e “*I (am) cool*”. Em “*my beautiful*” e “*my sou*”, o sujeito usa “*my*” ao invés de “*I*”. Conforme o comentário feito sobre a produção do sujeito 5, esta também parece ser uma transferência da LIBRAS.

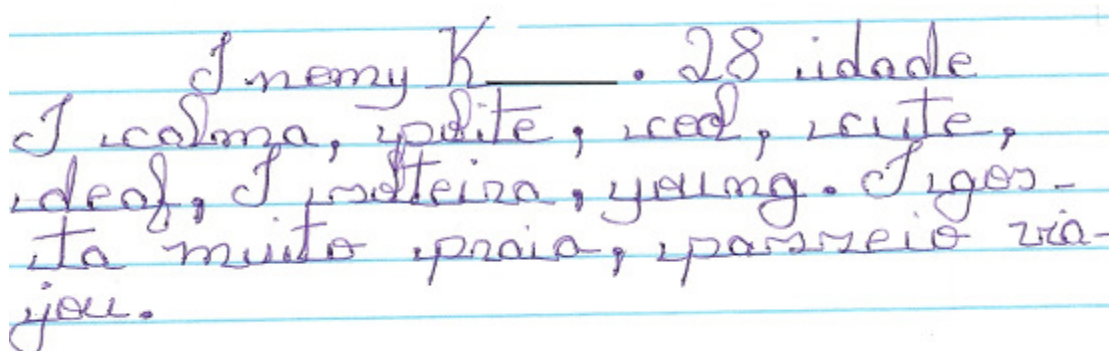
O sujeito não usa pontuação nem conjunção entre “*I poor*” e “*my beautiful muito*” – onde deveria. Tanto pode ter sido esquecimento seu (já que ele pontua outras partes de seu texto), como pode ter sido uma transferência de sua “oralidade” em LIBRAS.

Em “*beautiful muito*” e “*cool muito*”, o sujeito parece ter transferido a ordem das palavras da LIBRAS – língua que costuma pospor o sinal MUITO (quando lexicalizado) ao termo que está modificando. Entretanto, conforme comentários anteriores, na LIBRAS não se lexicaliza este advérbio quando ele está modificando um adjetivo (como “*beautiful*” e “*cool*”). Logo, é provável que o sujeito tenha se baseado no português para lexicalizar este advérbio. Este comportamento já foi observado em produções analisadas anteriormente.

A língua portuguesa também é usada pelo sujeito com o objetivo de substituir vocábulos que desconhece em inglês, como “muito” e “sou”.

Concluindo, nota-se que o sujeito 7 utilizou basicamente a LIBRAS nas transferências interlinguísticas, apesar de também ter lançado mão da língua portuguesa. Nas mudanças de código, entretanto, usou apenas o português.

Produção do sujeito 8



I nomy K ____ . 28 idade
I calma, white, cool, cute,
ideal, I solteira, young. I gos-
ta muito praia, passeio via-
jar.

No seu perfil, o sujeito 8 faz uma auto-descrição. Seu texto, que possui várias palavras em língua portuguesa, poderia ter a seguinte tradução: “Meu nome é K____. Tenho 28 anos de idade. Eu sou calma, educada, legal, fofinha e surda. Eu sou solteira e jovem. Eu gosto muito de praia, de passear e de viajar.”

Com relação às transferências interlinguísticas, em “I nomy K____”, o sujeito parece transferir uma estrutura da LIBRAS (EU NOME K____). Conforme foi comentado, os sinais EU e MEU podem se alternar, em alguns contextos, sem prejuízo de significado. A estrutura sintática usada pelo sujeito é um exemplo disso.

Em “28 idade”, o sujeito utiliza os itens lexicais usados na LIBRAS: “IDADE 28”. No entanto, altera a ordem mais comum na língua de sinais e escreve como se diria em português: “28 anos de idade”. Dessa forma, parece que as duas línguas influenciaram esse trecho, apesar de ter sido em aspectos distintos. Outra transferência que muito provavelmente veio da LIBRAS é a ausência do verbo de ligação “am” em “I calma” e “I solteira”.

O sujeito também cria um vocábulo (“nomy”) na tentativa de suprir seu desconhecimento do mesmo em inglês. Para criá-lo, baseia-se na escrita dele em

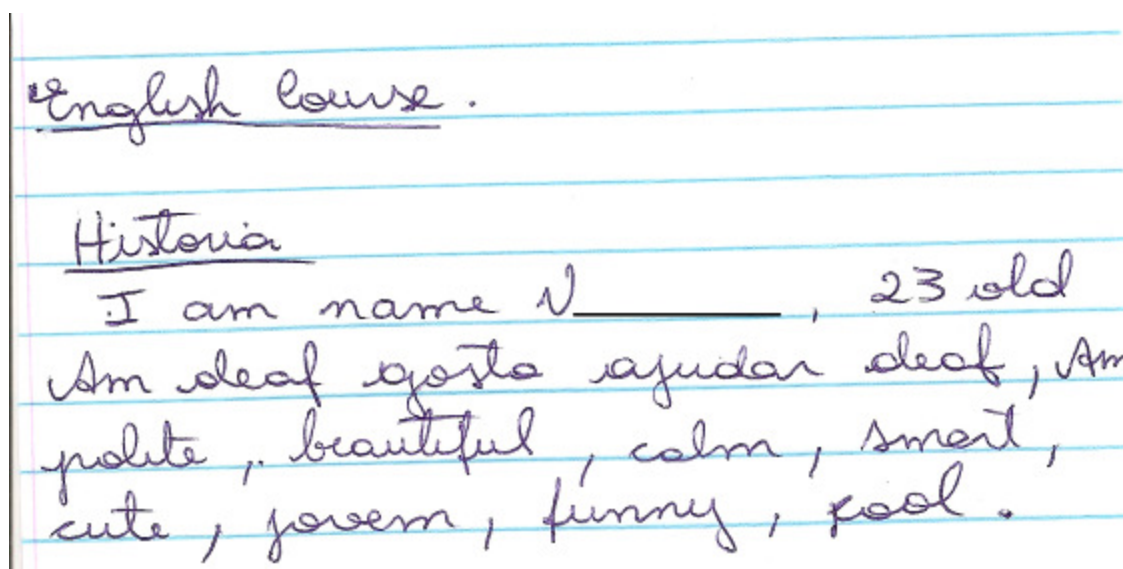
português (nome), apenas trocando a letra “e” por “y”. A letra “y” pode ter sido escolhida por ela ser bastante comum em vocábulos da língua inglesa.

Além dessas estratégias, o sujeito também usa mudança de código. Ele escreve oito palavras em português no seu texto. Como visto na análise da atividade final, este parece ser um comportamento recorrente para este sujeito.

É interessante notar que, na última oração (quase toda escrita em português), o sujeito também sofre influência da LIBRAS – ao não usar a preposição que acompanha o verbo “gostar”. É o caso em que a L1 influencia a mudança de código na L2.

Conclui-se assim que o sujeito 8 usa basicamente a LIBRAS para fazer transferências interlinguísticas e a língua portuguesa na criação de vocábulos e mudança de código. Além disso, em determinadas situações, a LIBRAS supriu a falta de conhecimento do sujeito acerca de estruturas da língua portuguesa.

Produção do sujeito 9



English course.

Historia

I am name V _____, 23 old

Am deaf gosto ajudar deaf, Am

polite, beautiful, calm, smart,

cute, clever, funny, cool.

No perfil deste sujeito, há apenas sua descrição – mesmo que o título (“história”) sugira que ele vá relatar parte de sua história de vida. Uma possível tradução de seu texto seria: “Eu sou V _____, tenho 23 anos. Sou surda e gosto de ajudar os surdos. Sou educada, bonita, calma, inteligente, fofinha, engraçada e legal”.

Ao longo da produção, o sujeito omite várias vezes o sujeito da oração (*I*). Em “23 old”, “Am deaf”, “gosta estudar” e “Am polite” se vê esse comportamento, que pode ter sido transferido tanto da LIBRAS quanto da língua portuguesa.

Quanto às transferências exclusivas da LIBRAS, têm-se as estruturas das orações “23 old” (sem verbo) e “gosta ajudar deaf” (sem o artigo antes de “deaf”). Em “23 old”, o sujeito também não pôs o vocábulo “years” antes de “old”. Pode ter sido por esquecimento ou por considerar “old” como sendo a tradução de “anos” ou de “idade”. Em “gosta ajudar deaf”, este sujeito parece ser influenciado pela estrutura da LIBRAS ao não utilizar a preposição “de” na oração em português. Tal como o sujeito 8, ele usa vocábulos da língua portuguesa, mas na estrutura da LIBRAS.

Em alguns trechos, o sujeito não usou pontuação: após “23 old” e após “Am deaf”. Tanto pode ter sido esquecimento seu – já que pontua outras partes do texto – como pode ser influência de sua “oralidade” (em LIBRAS).

Quanto à estratégia mudança de código, percebe-se o uso de quatro palavras da língua portuguesa (“história”, “gosta”, “ajudar” e “jovem”).

Assim sendo, conclui-se que o sujeito 9 usa tanto a LIBRAS quanto a língua portuguesa para transferir estruturas sintáticas desconhecidas na língua-alvo (transferência interlinguística). Além disso, usa a língua portuguesa para suprir sua falta de conhecimento do léxico da língua inglesa (mudança de código). É importante ressaltar que, ao mudar de código para a língua portuguesa, este sujeito nem sempre mantém a estrutura dessa língua. Foi visto que ele às vezes usa vocábulos da L2, mas na estrutura da L1.

Análise comparativa

(a) Análise por sujeito

O quadro a seguir mostra o uso das estratégias de compensação por cada sujeito, na atividade intermediária.

Quadro 34 – Levantamento das estratégias de compensação usadas por sujeito na atividade intermediária

Estratégias Sujeitos	Transferência Interlinguística	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	X	X	-
2) D.	X	X	-
3) E.	X	X	-
4) F. S.	X	-	X
5) H.	X	X	-
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	-
8) R. K.	X	X	X
9) V.	X	X	-

Fonte: Elaboração própria.

Todos os sujeitos fizeram uso de alguma das estratégias que estão sendo investigadas. Os sujeitos 6 e 8 fizeram uso das três estratégias, enquanto os demais usaram duas delas.

Todos fizeram opção pela transferência interlinguística. Apenas os sujeitos 4, 6 e 8 optaram pela criação de vocábulos. Dentre eles, quem mais criou palavras foi o sujeito 4 (três palavras), conforme o quadro a seguir. Um outro sujeito que se destacou no uso dessa estratégia foi o sujeito 6. Como já foi comentado na análise de seu texto, é provável que ele tenha usado somente a língua inglesa para criar um vocábulo – ao contrário das demais ocorrências, que sempre se deram baseadas também na estrutura do português. Com relação à mudança de código, apenas o sujeito 4 não fez uso dessa estratégia. Parece que esse sujeito, nessa atividade, preferiu criar vocábulos a usar diretamente os da língua portuguesa.

Quadro 35 – Quantidade de ocorrências por sujeito das estratégias mudança de código e criação de vocábulos, na atividade intermediária

Estratégias Sujeitos	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	4	-
2) D.	6	-
3) E.	2	-
4) F. S.	-	3
5) H.	2	-
6) K.	2	1
7) P.	2	-
8) R. K.	8	1
9) V.	4	-

Fonte: Elaboração própria.

Ao contrário do que foi visto na análise da atividade final, os sujeitos que usaram bastante a estratégia mudança de código também escreveram bastante em língua inglesa. Seus textos foram longos, por isso a proporção da quantidade de palavras em português se tornou menos expressiva do que na atividade final. Dentre os sujeitos que usaram essa estratégia, destacam-se os sujeitos 2 e 8. Eles usaram muitas palavras da língua portuguesa – seis e oito respectivamente, como apresentou o quadro anterior. Em apenas um dos casos foi possível identificar o uso não-intencional da língua portuguesa (sujeito 6). É possível que isso tenha ocorrido outras vezes e até com outros sujeitos, mas não houve como identificar.

Quanto às línguas utilizadas na estratégia transferência interlinguística, o quadro abaixo traz o levantamento referente às mesmas.

Quadro 36 – Levantamento das línguas usadas por sujeito na estratégia transferência interlinguística na atividade intermediária

Sujeitos \ Línguas	LIBRAS	Português	LIBRAS ou Português
1) A.	-	X	X
2) D.	X	X	X
3) E.	-	X	X
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	-	X
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	-
8) R. K.	X	X	-
9) V.	X	-	X

Fonte: Elaboração própria.

Com exceção dos sujeitos 1 e 3, todos parecem transferir estruturas sintáticas oriundas somente da LIBRAS. Apenas os sujeitos 5 e 9 parecem não ter feito transferências vindas somente da língua portuguesa. Quanto ao uso de estruturas que podem ter sido transferidas tanto da LIBRAS quanto da língua portuguesa, apenas os sujeito 7 e 8 parecem não tê-las usado.

*(b) Análise do grupo*Análise por estratégia**Quadro 37** – Quantidade de sujeitos por estratégia de compensação na atividade intermediária

Estratégias	Quantidade de sujeitos
Transferência Interlinguística	9
Mudança de Código	8
Criação de Vocábulo	3

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o quadro acima, na atividade intermediária, a transferência interlinguística foi a estratégia mais usada – escolhida por todos os sujeitos. A segunda mais utilizada foi a mudança de código – apenas um sujeito não fez uso da mesma. Se comparada às atividades inicial e final, foi na atividade intermediária que mais sujeitos usaram essa estratégia. Também é nessa atividade que se encontra a maior quantidade de palavras transferidas de outra língua (trinta vocábulos), conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 38 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos na atividade intermediária

Estratégias	Quantidade de ocorrências
Mudança de Código	30
Criação de Vocábulos	5

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à estratégia criação de vocábulos, também se constata um aumento tanto no número de sujeito que usaram essa estratégia (três pessoas – Quadro 37) quanto no número de palavras criadas (cinco vocábulos – Quadro 38).

Análise por língua

Quadro 39 – Quantidade de sujeitos por línguas usadas na estratégia transferência interlinguística na atividade intermediária

Línguas	Quantidade de sujeitos
LIBRAS	7
Português	7
LIBRAS ou Português	7

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o quadro acima, parece haver um equilíbrio no uso da L1 (LIBRAS) e da L2 (português) na estratégia transferência interlinguística. Em suma: os sujeitos usaram tanto a LIBRAS quanto a língua portuguesa nessa estratégia, com o papel de suprir sua falta de conhecimento da estrutura sintática da língua inglesa. Nessa atividade também foi identificado o uso da estrutura sintática da LIBRAS quando os sujeitos escreveram em língua portuguesa, na mudança de código. Esse comportamento – apesar de não ser comum no grupo, pois apareceu somente nos textos dos sujeitos 8 e 9 – revela que, ao escrevem numa L3, os sujeitos podem não só transferir a estrutura sintática da L1 para a L3, mas também a da L1 para a L2.

Na estratégia mudança de código, no entanto, apenas a língua portuguesa foi usada, conforme quadro a seguir.

Quadro 40 – Levantamento das línguas usadas nas estratégias de compensação na atividade intermediária

Estratégias	Línguas
Transferência Interlinguística	LIBRAS e/ou Português
Mudança de Código	Português
Criação de Vocábulos	Português e Inglês

Fonte: Elaboração própria.

Ao mudar de código, os sujeitos usaram a língua portuguesa para substituir o léxico que desconheciam em língua inglesa. Apenas em um dos casos foi identificado o uso não-intencional dessa língua, conforme fora apresentado na análise das produções.

Na criação de vocábulos, os sujeitos usaram basicamente a língua portuguesa e com a mesma função utilizada na mudança de código: substituir o léxico desconhecido em inglês. Apenas em um dos casos, parece que o sujeito usou exclusivamente a língua inglesa na criação de vocábulos. Contudo, esse uso não faz parte dos interesses dessa investigação.

3.2.4 Análise global das produções

Neste tópico farei uma análise comparativa entre os dados obtidos na análise das atividades inicial, intermediária e final.

(a) Análise das estratégias usadas de uma maneira geral

Quadro 41 – Resultado geral do uso das estratégias de compensação ao longo das três atividades

Estratégias Sujeitos	Transferência Interlinguística	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	X	X	-
2) D.	X	X	-
3) E.	X	X	-
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	X	-
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	X
8) R. K.	X	X	X
9) V.	X	X	-
Total de sujeitos	9	9	4

Fonte: Elaboração própria.

Observando o quadro acima, percebe-se quais estratégias fizeram parte das escolhas de cada sujeito e do grupo como um todo, ao longo das atividades analisadas. De uma maneira geral, o grupo usou mais as estratégias transferência interlinguística e mudança de código. A criação de vocábulos foi a menos identificada. É possível que os sujeitos 1, 2, 3, 5 e 9 não tenham criado vocábulos nenhuma vez por essa estratégia não fazer parte de seu estilo como escritores em LE. Tarone (1977, apud BIALYSTOK, 1990), por exemplo, sugere que a

personalidade do aprendiz possa ser um fator determinante na seleção de estratégias. Kroll (1990) também se refere à variação que há entre sujeitos no uso da L1 em um texto em LE. Na presente investigação, no entanto, não foram encontrados dados suficientes para afirmar categoricamente que determinados comportamentos tenham ocorrido devido ao estilo pessoal dos sujeitos.

Quanto à intencionalidade, Williams e Hammarberg (1998) chamaram de “troca WIPP”¹¹² quando seu sujeito mudava de código sem intencionalidade. Neste estudo, apenas o sujeito 6, uma única vez, relatou que havia usado um vocábulo da língua portuguesa “sem querer”. Ele já conhecia a tradução do vocábulo para o inglês, mas cometeu um lapso. É possível que os demais sujeitos tenham cometido lapsos como esse, usando não intencionalmente vocábulos e/ou estruturas sintáticas de outra língua. No entanto, não se manifestaram, como fez o sujeito 6. Isso nos leva a refletir que nem sempre o uso de estratégias de comunicação é consciente. Aliás, como sustenta Bialystok (1990), a relação entre a seleção de estratégias e a consciência desse ato pelo aprendiz é um tema a ser mais explorado.

A seguir, temos um quadro que mostra quantas ocorrências cada sujeito teve nas estratégias mudança de código e criação de vocábulos.

Quadro 42 – Quantidade de ocorrências das estratégias mudança de código e criação de vocábulos nas três atividades

Estratégias	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
Sujeitos		
1) A.	8	-
2) D.	7	-
3) E.	2	4
4) F. S.	3	-
5) H.	2	2
6) K.	7	1
7) P.	11	1
8) R. K.	14	-
9) V.	11	-
Total de ocorrências	65	8

Fonte: Elaboração própria.

¹¹² WIPP – without identified pragmatic purpose (sem um propósito pragmático identificado).

A quantidade de ocorrências da estratégia mudança de código (sessenta e cinco) é bem superior à quantidade de usos de vocábulos criados (oito). É possível que, como já comentei, essa seja uma preferência pessoal dos sujeitos desse grupo: mudar de código ao invés de criar vocábulos. Por outro lado, há outros fatores que podem ter inibido a criação de vocábulos, como o fato de os sujeitos não conhecerem a possibilidade de usar esse recurso ou não saberem se o uso do mesmo era permitido pelo professor.

Analisando o comportamento dos sujeitos individualmente nas três atividades, percebe-se que os sujeitos 7, 8 e 9 foram os que mais usaram a estratégia mudança de código. O sujeito 3, por sua vez, foi quem mais utilizou a criação de vocábulos. Esse uso mais efetivo de determinadas estratégias também leva a crer que essa escolha possa estar relacionada ao gosto pessoal dos sujeitos. No entanto, não se pode descartar a possibilidade de o “tipo de tarefa” ter influenciado o uso mais intenso de determinadas estratégias pelos sujeitos – fato que será apresentado a seguir.

(b) Análise das estratégias usadas por tarefa

Neste tópico, o uso das estratégias será analisado por atividade/tarefa, comparativamente. Conforme o referencial teórico deste trabalho, sabe-se que o uso de outra língua que não a língua-alvo num texto em LE – e, conseqüentemente, o uso de estratégias de comunicação – pode ser influenciado pelo tipo de tarefa (KROLL, 1990; BIALYSTOK, 1990). Bazerman (2006) afirma que o papel dos indivíduos muda no uso e na construção de sentidos. Segundo esse autor, não se pode ignorar “[...] o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias [...]” (p. 31). Sendo assim, dependendo do tipo de tarefa, o comportamento linguístico dos indivíduos pode ser alterado.

Alguns autores consideram as **condições de produção**¹¹³ como responsáveis pela escolha de determinadas estratégias (BIALYSTOK, 1990). Ou seja, “[...] a estratégia de comunicação a ser usada pelo aprendiz dependerá das exigências impostas pela tarefa/situação.” (POULISSE, 1993 *apud* RODRIGUES,

¹¹³ As **condições de produção** seriam o contexto externo à tarefa/ atividade: se a escrita foi manuscrita ou digitada, se houve consulta de materiais ou não etc.

1999, p. 17). Outros levam em consideração também o **assunto** da atividade (LEKI, 1992; KROLL, 1990; BIALYSTOK, 1990). Além disso, faz-se necessário analisar também se e como o **gênero textual** solicitado nas tarefas influencia o comportamento dos sujeitos quanto ao uso das estratégias aqui investigadas.

Nesta pesquisa, no quesito **tipo de tarefa**, há portanto três aspectos a serem observados: as condições de produção, o assunto e o gênero.

O quadro seguinte traz um panorama do uso da estratégia transferência interlinguística em cada uma das atividades/tarefas analisadas.

Quadro 43 – Comparação entre as ocorrências do uso da estratégia transferência interlinguística por tarefa

Atividade \ Sujeitos	Inicial	Intermediária	Final
1) A.	-	X	X
2) D.	X	X	X
3) E.	X	X	X
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	X	X
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	X
8) R. K.	X	X	X
9) V.	X	X	X
Total de sujeitos	8	9	9

Fonte: Elaboração própria.

Em todas as tarefas investigadas, o uso da estratégia transferência interlinguística foi unânime – com exceção do sujeito 1 que, na primeira atividade, não fez uso dessa estratégia. É possível que isso não esteja relacionado ao tipo de tarefa, mas ao fato de seu texto ter sido bastante curto – por ser a primeira produção do curso. Talvez, por esse motivo, essa estratégia não tenha aparecido. Também não é provável que esse não-uso faça parte do estilo desse sujeito, pois, como apresentou o Quadro 43, ele faz uso dessa estratégia nas demais tarefas – nas quais escreveu textos mais longos.

Quanto ao uso da estratégia mudança de código, percebe-se uma oscilação no grupo, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 44 – Comparação entre as ocorrências do uso da estratégia mudança de código por tarefa

Atividade \ Sujeitos	Inicial	Intermediária	Final
1) A.	-	X	X
2) D.	-	X	X
3) E.	-	X	-
4) F. S.	-	-	X
5) H.	-	X	-
6) K.	X	X	X
7) P.	-	X	X
8) R. K.	-	X	X
9) V.	X	X	X
Total de sujeitos	2	8	7

Fonte: Elaboração própria.

Na atividade inicial, apenas dois sujeitos utilizaram mudança de código. Na atividade intermediária, oito sujeitos, e na atividade final, sete sujeitos. É provável que essa oscilação não esteja relacionada ao gênero, pois as atividades inicial e final solicitaram a escrita do mesmo gênero (*e-mail*), e na atividade final, quase todos os sujeitos usaram essa estratégia – ao contrário da inicial.

Provavelmente, as condições de produção também não tenham sido responsáveis pelo pouco uso dessa estratégia na primeira atividade, pois as condições de produção dessa atividade foram muito semelhantes às da atividade intermediária. As duas solicitavam a escrita de um texto para a internet, mas os alunos tiveram que escrevê-lo em papel, à mão – uma situação simulada. A atividade final, ao contrário, foi realizada num computador com internet – uma situação mais próxima do real.

A atividade inicial também teve uma semelhança com a atividade final. Ambas ofereceram aos alunos um texto-base com perguntas norteadoras (o *e-mail* do professor para eles responderem) – apesar de o *e-mail* inicial estar em português e o final, em inglês. A atividade intermediária, no entanto, não contou com esse recurso.

Ou seja, contrastando as condições de produção das três atividades, não foi encontrado muito em comum, o que indica não haver relação entre elas e o pouco uso da estratégia mudança de código na atividade inicial – ao contrário de seu uso intenso nas outras duas. Uma possível explicação para isso pode ser o fato

de a atividade inicial ter sido a primeira produção do curso. Sendo assim, é possível que os alunos não estivessem aptos para usar essa estratégia – por desconhecimento desse recurso ou por falta de estímulo.

Uma outra hipótese é a de que, por não dominarem o vocabulário referente ao assunto da atividade inicial em língua portuguesa, os sujeitos pouco utilizaram essa língua para mudança de código. Essa tarefa pedia que eles falassem sobre o uso de tirinhas no curso, se gostariam ou não de estudar textos com esse gênero e por que¹¹⁴.

É interessante observar que, ao contrário do restante do grupo, os sujeitos 6 e 9 usaram a mudança de código em todas as tarefas. Pode ser que essa característica faça parte de seu estilo como escritores em LE.

A estratégia criação de vocábulos não foi recorrente entre os sujeitos ao longo das tarefas. Os sujeitos 4 e 6 foram os que a usaram com mais frequência: em duas das três atividades, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 45 – Comparação entre as ocorrências do uso da estratégia criação de vocábulos por tarefa

Atividade \ Sujeitos	Inicial	Intermediária	Final
1) A.	-	-	-
2) D.	-	-	-
3) E.	-	-	-
4) F. S.	-	X	X
5) H.	-	-	-
6) K.	X	X	-
7) P.	X	-	-
8) R. K.	-	X	-
9) V.	-	-	-
Total de sujeitos	2	3	1

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às ocorrências da estratégia mudança de código, o maior número ficou entre as atividades intermediária e final. O próximo quadro apresenta a distribuição dessas quantidades.

¹¹⁴ Com relação ao assunto das demais atividades, a intermediária tratava de um texto autobiográfico (perfil pessoal) e a final se referia à opinião dos alunos sobre um filme.

Quadro 46 – Comparação entre as quantidades de ocorrência da estratégia mudança de código por tarefa

Atividade \ Sujeitos	Inicial	Intermediária	Final
1) A.	-	4	4
2) D.	-	6	1
3) E.	-	2	-
4) F. S.	-	-	3
5) H.	-	2	-
6) K.	3	2	2
7) P.	-	2	9
8) R. K.	-	8	6
9) V.	4	4	3
Total de ocorrências	7	30	28

Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos sujeitos usou a maior quantidade de palavras em português na atividade intermediária (sujeitos 2, 3, 5 e 8). Os sujeitos 1 e 9 usaram quantidades iguais nessa atividade e em outra, enquanto os outros três tiveram mais ocorrências em outra atividade. Como dito anteriormente, é possível que a preferência pelo uso de mudança de código nessa tarefa esteja relacionada ao assunto da mesma. Ao escreverem um texto sobre si mesmos, é provável que os alunos tenham tido o desejo intenso de se expressar – independentemente da língua que fossem usar. Nesse caso, o conteúdo da mensagem teve prioridade sobre a forma, levando os sujeitos a usarem muitas palavras em língua portuguesa num texto em inglês.

Uma outra hipótese seria a de que esse uso mais efetivo dessa estratégia seja devido às condições de produção dessa atividade. Por não terem um texto do interlocutor, com perguntas norteadoras para basear sua produção, os alunos tenham ficado mais dependentes de seu conhecimento prévio – linguístico e de mundo. Sem conhecer os vocábulos em inglês que precisavam usar (além dos que estavam no *handout* de consulta), os sujeitos acabaram usando a língua portuguesa como suporte.

Como se pôde perceber, ainda no quadro anterior, o comportamento dos sujeitos 2, 7 e 8 merece destaque. Esses sujeitos utilizaram um grande número de palavras em português, bem acima da média dos demais sujeitos. De forma particular, o sujeito 8 fez esse uso intenso da língua portuguesa em duas das três

atividades analisadas, enquanto os outros dois usaram intensamente essa estratégia em apenas uma das atividades. É possível que o sujeito 8 tenha incorporado essa estratégia a seu comportamento ao longo do curso, pois na primeira atividade não a usou e nas outras duas a usou bastante.

Como esse uso não é regular entre os sujeitos 2 e 7, provavelmente não seria essa uma característica de seu estilo. No caso do sujeito 2, é possível que tenha sido influência da tarefa – do assunto, da condição de produção ou do gênero. No caso do sujeito 7, é interessante observar que ele constrói seu texto praticamente todo em português na atividade final. Como essa atividade foi realizada num ambiente real (num computador com internet), é possível que esse sujeito tenha ficado extremamente à vontade na hora de responder seu *e-mail*, usando basicamente o português e priorizando, portanto, seu desejo de se expressar, independente da forma. É importante lembrar que, nas demais atividades, ele usou a língua inglesa prioritariamente.

Como afirma Bialystok (1990), em contextos “naturais”, é difícil o pesquisador ter controle sobre os dados – quando se está investigando estratégias de comunicação, por exemplo. Eu só percebi que o sujeito havia escrito quase tudo em português quando cheguei em casa e fui ler os *e-mails* que os alunos haviam me enviado. Se tivesse visto o sujeito 7 escrevendo, poderia ter pedido para ele refazer seu texto e até dar-lhe mais tempo.

O quadro abaixo mostra a quantidade de ocorrências da estratégia criação de vocábulos ao longo das três atividades. Nota-se que, além de ter sido usada por poucos sujeitos, o número de ocorrências dessa estratégia foi mínimo.

Quadro 47 – Comparação entre as quantidades de ocorrência da estratégia criação de vocábulos por tarefa

Atividade / Sujeitos	Inicial	Intermediária	Final
1) A.	-	-	-
2) D.	-	-	-
3) E.	-	-	-
4) F. S.	-	3	1
5) H.	-	-	-
6) K.	1	1	-
7) P.	1	-	-
8) R. K.	-	1	-
9) V.	-	-	-
Total de ocorrências	2	5	1

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o quadro, pode-se notar que a atividade intermediária concentrou a maior parte das ocorrências. No entanto, por não ser um comportamento recorrente no grupo, é mais provável que seu uso esteja relacionado ao estilo dos sujeitos do que ao tipo de tarefa – principalmente no caso do sujeito 4, que a usou mais vezes.

Um comportamento bem interessante identificado nas três atividades, porém em poucos sujeitos, foi a marcação de palavras de outras línguas por meio do uso de aspas e negrito. Duran (1994), em seu artigo sobre mudança de código, relata que, quando a ocorrência não é marcada, a probabilidade de ela ter aparecido inconscientemente, sem intenção, é maior. Ao contrário, quando é marcada, há a certeza de que foi usada de propósito, intencionalmente. Com relação às produções dos sujeitos da presente pesquisa, nem todas as mudanças de código vieram marcadas. No caso das ocorrências não-marcadas, não há como sabermos se foram intencionais ou inconscientes. No caso das ocorrências marcadas, temos certeza de que se trata do uso consciente da estratégia.

No quadro a seguir, está um panorama da quantidade de palavras marcadas ao longo das três atividades analisadas.

Quadro 48 – Comparação entre as quantidades de palavras marcadas por tarefa

Atividade	Inicial	Intermediária	Final
Sujeitos			
1) A.			
2) D.		7 (aspas)	
3) E.			
4) F. S.		1 (aspas)	3 (negrito)
5) H.			
6) K.			2 (aspas)
7) P.			
8) R. K.			
9) V.	1 (aspas)		
Total de ocorrências	1	8	5

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que se trata de comportamentos isolados. É difícil determinar se este uso de marcação de palavras estaria mais relacionado ao estilo dos sujeitos ou ao tipo de tarefa. O sujeito 4, por exemplo, utiliza esse recurso em duas das três tarefas investigadas. Ele marca todas as palavras usadas na mudança de código e uma das palavras criadas por ele – o que demonstra o uso consciente da estratégia. No caso desse sujeito, há a possibilidade de que o uso desse recurso esteja relacionado ao seu estilo, tratando-se, pois, de uma estratégia sua.

Já o sujeito 2 usa intensamente esse recurso (com sete ocorrências), mas apenas na atividade intermediária. Quando usa mudança de código na atividade final, esse sujeito não marca a palavra em português. Os sujeitos 6 e 9 também usaram mudança de código outras vezes, em outras atividades, mas não marcaram as palavras usadas. Só o fizeram nas atividades mostradas no quadro anterior. Nesses casos, é mais provável, portanto, que a relação sujeito-tarefa tenha tido alguma influência sobre a marcação de palavras (por meio de aspas e negrito).

Outra observação seria com relação ao sujeito 4, na atividade intermediária. Enquanto nas demais ocorrências os sujeitos marcam palavras da língua portuguesa com as quais mudaram de código, o sujeito 4, especificamente, marcou uma palavra criada por ele, baseando-se na língua portuguesa. Percebe-se portanto que o ato de marcar palavras aparece relacionado não só à estratégia mudança de código, mas também à criação de vocábulos. No entanto, esse comportamento sempre aparece relacionado ao uso do léxico da língua portuguesa – e não ao uso da estrutura da LIBRAS, por exemplo. Ao usar essa língua para

transferir estruturas sintáticas, os sujeitos não sentem a necessidade de marcar essa informação para o leitor. Mas quando usam a língua portuguesa para mudar de código ou criar palavras, alguns deles usam marcação.

Outro aspecto a ser observado é o tipo de marca utilizada. Em quase todas as ocorrências, os sujeitos optaram por usar aspas. Apenas o sujeito 4, na atividade final, usa negrito para marcar as palavras em português. É relevante ressaltar que o uso desse recurso está intimamente relacionado à condição de produção da atividade – realizada num computador, o qual oferece o recurso do negrito. Ou seja, a condição de produção da atividade pode influenciar o tipo de marca que o sujeito escolhe utilizar. De qualquer forma, é interessante observar a preocupação dos sujeitos com o interlocutor de seus textos, sinalizando os momentos em que usam outra língua em sua produção, a fim de dar continuidade ao texto que estão querendo comunicar.

(c) Análise das estratégias usadas antes e após o ECL

Neste tópico, o uso das estratégias e, conseqüentemente, das L1 e L2 será analisado tendo por base a experiência dos sujeitos com o ECL, no minicurso da pesquisa.

Quanto à estratégia transferência interlinguística, percebe-se que foi bastante usada tanto antes quanto depois do minicurso. Apesar de não termos quantificado as ocorrências dessa estratégia por língua¹¹⁵ (LIBRAS ou língua portuguesa), percebemos que os sujeitos transferiram estruturas sintáticas dessas duas línguas antes (na atividade inicial), durante (na atividade intermediária) e ao final do curso (atividade final).

Conforme foi apresentado no Quadro 43, apenas um dos sujeitos não usou essa estratégia inicialmente – mas passou a usá-la ao longo do curso. Os demais sujeitos a usaram na atividade inicial e continuaram usando durante o curso.

¹¹⁵ Como dito anteriormente, as transferências interlinguísticas não foram quantificadas pelos seguintes fatores: (1) por não podermos distinguir em certos momentos, se a transferência era da LIBRAS (L1) ou da língua portuguesa (L2); (2) por nem sempre ser possível distinguir se tratava-se de uma transferência da L1/L2 ou de uma hipótese dos sujeitos acerca da estrutura da L3 (inglês) e (3) por nem sempre ser possível demarcar o início e o fim de cada transferência feita.

O uso dessa estratégia por meio da LIBRAS e da língua portuguesa foi, portanto, mantido no Ensino Comunicativo.

Quanto à mudança de código, nota-se que, durante e após o minicurso, mais sujeitos passaram a usar essa estratégia. De acordo com o Quadro 44, inicialmente apenas dois sujeitos a usavam. Ao longo do curso, todos os sujeitos tiveram ocorrências dela. Além disso, o número de ocorrências por sujeito também aumentou consideravelmente. No Quadro 46, pode-se ver que, de sete ocorrências iniciais, o número chega a 30 na atividade intermediária e 28 na atividade final. Portanto, o uso da língua portuguesa nessa estratégia cresceu após a experiência com o ECL.

Não podemos esquecer os casos em que os sujeitos usaram a estrutura da LIBRAS para escrever em língua portuguesa, ao mudar de código. Esse comportamento, inicialmente identificado apenas no sujeito 9, foi encontrado ao longo do curso também nos sujeitos 7 e 8, o que indica que o ECL não inibiu o uso dessa língua, nessa função. Ao contrário, mais sujeitos optaram por esse recurso.

Com relação à criação de vocábulos, não houve um aumento significativo ao longo do minicurso, mas, mesmo assim, essa estratégia continuou aparecendo nas produções de alguns sujeitos, conforme apresentou o Quadro 47. Inicialmente, apenas dois sujeitos usaram essa estratégia. Ao longo do curso, outros dois sujeitos fizeram uso dela, e um dos que usou inicialmente continuou usando-a. Sendo assim, o ECL parece não ter inibido o uso da língua portuguesa por meio da estratégia criação de vocábulos.

Portanto, conclui-se que, após a experiência com o ECL, os alunos desse estudo continuaram usando a LIBRAS ao escreverem em inglês e, em alguns casos, também quando estavam escrevendo em português. Além disso, intensificaram o uso da língua portuguesa em suas produções em inglês.

Quanto ao uso de palavras (de outra língua que não a inglesa) marcadas, percebe-se que, mesmo modestamente, esse comportamento também cresceu ao longo da experiência com o ECL. Aumentou o número de sujeitos que usaram esse recurso. Inicialmente, apenas um sujeito havia marcado uma palavra em português em seu texto. Ao longo do curso, outros três tiveram a mesma atitude. Além disso, o número de ocorrências também aumentou, como mostrou o Quadro 48. O

crescimento desse comportamento revela uma maior preocupação dos sujeitos com o interlocutor de seus textos, sinalizando a ele quando estava usando palavras que parecessem incomuns num texto em língua inglesa.

(d) Análise das línguas usadas por estratégia

No quadro a seguir¹¹⁶, encontra-se o levantamento das línguas usadas pelos sujeitos na estratégia transferência interlinguística, nas atividades analisadas, consideradas em conjunto.

Quadro 49 – Comparação entre as ocorrências de uso das línguas na estratégia transferência interlinguística nas três atividades

Atividade \ Sujeitos	LIBRAS	Português	LIBRAS/Português
1) A.	X	X	X
2) D.	X	X	X
3) E.	X	X	X
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	-	X
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	X
8) R. K.	X	X	X
9) V.	X	-	X
Total de sujeitos	9	7	9

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo não sendo possível quantificar as transferências interlinguísticas, podemos ter uma noção de quais línguas foram usadas pelos sujeitos nessa estratégia. O quadro anterior mostrou que o grupo parece manter um equilíbrio entre o uso de estruturas baseadas na sua L1 (LIBRAS) e na sua L2 (português), no texto em inglês. Os sujeitos 5 e 9, especificamente, não utilizaram estruturas oriundas exclusivamente da língua portuguesa. Pode-se supor que talvez esses dois sujeitos sejam um pouco menos influenciados pela língua portuguesa que os demais do grupo – pelo menos em termos de transferência de estrutura sintática.

¹¹⁶ Como foi explicado ao longo da análise das produções, na primeira coluna estão as transferências de estruturas sintáticas oriundas exclusivamente da LIBRAS. A segunda coluna trata das transferências de estruturas sintáticas exclusivas da língua portuguesa. Na terceira coluna se encontram as estruturas sintáticas que não puderam ser identificadas como sendo de uma língua ou de outra, pois são os casos em que a estrutura das duas línguas coincide.

Com relação às línguas usadas na estratégia mudança de código, os sujeitos usaram basicamente a língua portuguesa. Contudo, um comportamento interessante foi identificado nas produções dos sujeitos 7, 8 e 9. Em algumas situações, eles mudaram de código usando vocábulos da língua portuguesa, mas com a estrutura da LIBRAS. Isso revela que, nessa situação trilingue, a LIBRAS influencia não somente a escrita em inglês, mas também a escrita em língua portuguesa.

Quanto às línguas usadas na estratégia criação de vocábulos, o grupo também se baseou essencialmente na língua portuguesa. Em apenas um caso (sujeito 6, na atividade intermediária) foi usada exclusivamente a língua inglesa como base para se criar um vocábulo.

Nessas duas estratégias (criação de vocábulos e mudança de código), já era esperado que os sujeitos não usassem vocábulos da LIBRAS, em ELS (Escrita da Língua de Sinais – *SignWriting*), pelo fato de essa escrita não ser alfabética – como a escrita das línguas portuguesa e inglesa. É provável que os alunos não quisessem misturar os dois sistemas de escrita (“alfabético” e “quirêmico”). Além do mais, os sujeitos da pesquisa não dominavam a ELS – pelo menos não na época em que os dados foram coletados. Sendo assim, só lhes restava mudar de código e criar vocábulos com a língua portuguesa, sua L2. Com sujeitos ouvintes, numa situação trilingue, poderia ser investigado se há preferência entre o uso da L1 e da L2 nessas estratégias.

Williams e Hammarberg (1998)¹¹⁷ identificaram, em seu estudo de caso, papéis diferentes para a L1 e a L2 na produção em L3 – todas línguas orais e produções orais. Eles investigaram apenas o que está sendo chamado nesta pesquisa de **mudança de código**. De acordo com os resultados desses autores, a L2 foi usada predominantemente para fornecer “material linguístico¹¹⁸” para as construções lexicais do texto em L3. Os sujeitos inseriram itens lexicais da L2 para dar continuidade ao tema em questão na L3. Esse foi considerado o “papel

¹¹⁷ O estudo de Williams e Hammarberg está descrito na fundamentação teórica deste trabalho. Como dito anteriormente, no trabalho desses autores, apenas as “trocas linguísticas não-adaptadas” foram investigadas. Na presente pesquisa, essas trocas não-adaptadas correspondem à estratégia **mudança de código**. As trocas adaptadas se referem aos casos em que há algum ajuste fonológico ou morfológico nos itens lexicais – o que foi chamado de criação de vocábulos no presente estudo.

¹¹⁸ Para Williams e Hammarberg (1998), o fornecimento de material linguístico se refere somente ao **léxico**. Na presente pesquisa, o conceito de papel supridor/fornecedor foi usado de forma ampliada, de modo a abranger não somente a transferência de léxico, mas também de estruturas.

supridor/fornecedor”. A L1, por sua vez, foi mais usada à parte, com função metalinguística – para fazer comentários, perguntas, pedidos de ajuda acerca da situação comunicativa corrente, do assunto do texto ou sobre o vocabulário da L3. Esse foi considerado o “papel instrumental”.

Na presente pesquisa, apenas o papel supridor/fornecedor foi identificado, porém, mais abrangentemente. Consideramos não apenas a transferência de léxico (não-adaptado), mas também as transferências/adaptações nos níveis morfológico e sintático. Um exemplo desse papel supridor se encontra no trecho a seguir:

(5) *"He forget a key and who enter a door and **ideia** he enter a window after meet have a key a **bolso**, **volto** he enter a door". (sujeito 4 – atividade final)*

Nesse trecho, percebe-se a transferência de palavras e estruturas da língua portuguesa como forma de suprir a ausência desse conhecimento em língua inglesa. Nota-se também a transferência da estrutura sintática da LIBRAS, conforme foi comentado na análise da produção desse sujeito.

O papel instrumental, nos moldes de Williams e Hammarberg (1998), não foi identificado nas três produções analisadas. Uma hipótese é a de que esse papel instrumental apareça com mais frequência em produções síncronas¹¹⁹, de resposta imediata, como as investigadas por eles (conversação face-a-face). Nesse caso, tanto faria o gênero ser escrito ou oral, o que se levaria em consideração seria o fator “sincronia”. As produções analisadas na presente pesquisa, ao contrário das desses dois autores, foram todas assíncronas (*e-mail* e perfil para um *site* pessoal). Por esse motivo, pode ser que, nelas, não tenha aparecido o papel instrumental.

Uma evidência de que esse papel possa estar relacionado à sincronia do gênero se encontra a seguir. Esse papel foi identificado em alguns momentos nas interações em *chats* que tive com os sujeitos, fora da sala de aula. Como explicitado anteriormente, o *chat* se trata de um gênero síncrono. Sendo assim, a hipótese de haver maior probabilidade de uso do papel instrumental em produções síncronas se

¹¹⁹ Segundo Marcuschi (2004, p. 18), “[...] a noção de sincronia [...] tem a ver apenas com a produção num tempo concomitante, ou seja, os interlocutores operam ao mesmo tempo.” A assincronia seria “[...] caracterizada pela defasagem temporal entre produção e recepção.” A conversação face-a-face e os bate-papos virtuais (*chats*), por exemplo, são considerados gêneros textuais síncronos. A carta e o *e-mail* são exemplos de gêneros textuais assíncronos.

torna menos refutável. A seguir, há um exemplo do uso da língua portuguesa com esse papel, em um *chat* entre mim e dois alunos dessa pesquisa.

<p>aline diz: STUDENTS: WHAT DO YOU DO ON SUNDAYS?</p> <p>aline diz: WHAT IS YOUR ROUTINE LIKE ON SUNDAYS?</p> <p>ZzZzZzZzZzZzZz DanTab ZzZzZzZzZzZzZz diz: I am house, only</p> <p>ZzZzZzZzZzZzZz DanTab ZzZzZzZzZzZzZz diz: why I arranged in house, to wash the ware, do you understand</p> <p>aline diz: YES</p> <p>aline diz: WHAT ELSE?</p> <p>ZzZzZzZzZzZzZz DanTab ZzZzZzZzZzZzZz diz: here I estudy Letras/LIBRAS day</p>	<p>EU AMO TODO MUNDO diz: Hehehe</p> <p>aline diz: ME TOO</p> <p>aline diz: HEHEHE</p> <p>EU AMO TODO MUNDO diz: yes, i am estudy letras libra</p> <p>ZzZzZzZzZzZzZz DanTab ZzZzZzZzZzZzZz diz: only, v_____?</p> <p>EU AMO TODO MUNDO diz: Hehhehehe</p> <p>ZzZzZzZzZzZzZz DanTab ZzZzZzZzZzZzZz diz: and you Aline?</p> <p>EU AMO TODO MUNDO diz: o que isso only?</p>
--	--

Nesse trecho, observa-se o papel instrumental¹²⁰ da língua portuguesa em “**o que isso** only?”. Nesse enunciado, um dos sujeitos usa a língua portuguesa para tirar uma dúvida sobre uma palavra desconhecida por ele no texto em inglês. Trata-se do papel instrumental da L2, segundo o ponto de vista de Williams e Hammarberg (1998), pois se trata de um comentário metalinguístico (uma pergunta sobre a L3). O sujeito interrompe o tópico em curso (estávamos falando sobre o que fazíamos aos domingos¹²¹) para esclarecer o vocabulário desconhecido que aparecera na conversa em inglês.

Tivemos três *chats* no MSN ao longo do curso, mas eles não foram usados em nossa análise porque menos da metade dos sujeitos puderam participar. Seria interessante que, numa próxima oportunidade, fosse investigado o uso de estratégias de comunicação nesse gênero em comparação ao uso em gêneros assíncronos.

¹²⁰ Seria de se esperar que a LIBRAS (L1) assumisse esse papel, de acordo com os resultados do estudo de Williams e Hammarberg (1998). Mas como o meio é gráfico e os surdos da pesquisa não sabiam a escrita de sinais, isso não foi possível.

¹²¹ Esse *chat* foi realizado no dia 17/06/2007, num domingo, no último mês de aula.

Uma outra diferença entre o estudo de Williams e Hammarberg e este diz respeito à identificação da intencionalidade no uso das estratégias de comunicação. Como a pesquisa desses autores durou dois anos e só havia um sujeito, o qual era um dos pesquisadores, eles puderam investigar com precisão esse aspecto¹²². Na presente pesquisa, por limitação de tempo e por haver um número maior de sujeitos, não foi possível fazer o mesmo. A única certeza que se tem de que algum uso da L1/L2 foi intencional é quando o sujeito utiliza algum tipo de marca (aspas ou negrito) – como já fora comentado. Nos demais casos, não foi possível diferenciar se o uso foi intencional ou não. Mesmo sem ter como identificar quando o uso das estratégias foi intencional ou não, é bem provável que na maioria dos casos tenha sido, já que se trata de alunos adultos num processo de aprendizagem de língua – ou seja, um processo, em grande parte, consciente.

Em resposta às perguntas 1 e 2 desta pesquisa, portanto, pode-se dizer que o papel da LIBRAS (L1) e da língua portuguesa (L2) foi o de suprir a ausência de conhecimento linguístico em inglês (L3), dando continuidade temática ao texto. Ou seja, o papel delas foi servir de fonte, de onde os sujeitos podiam pegar emprestado estruturas (morfológicas e sintáticas) e léxico desconhecidos na língua-alvo.

Especificamente na presente pesquisa, a LIBRAS teve a função de substituir estruturas sintáticas (transferência interlinguística) desconhecidas pelos sujeitos em língua inglesa. Percebemos que os sujeitos também usaram a língua de sinais para substituir estruturas desconhecidas na L2. No entanto, esse segundo uso foi bem menos frequente que o primeiro. Mesmo assim, esse comportamento revela que, ao escreverem numa L3, os sujeitos podem não somente transferir estruturas da L1 para a L3, como também da L1 para a L2.

A língua portuguesa, por sua vez, teve a função não só de substituir estruturas sintáticas (transferência interlinguística), mas também estruturas morfológicas (na criação de palavras) desconhecidas pelos sujeitos em língua inglesa. Além disso, essa língua foi usada para substituir o léxico desconhecido em inglês (mudança de código).

¹²² Quando o sujeito usava alguma(s) palavra(s) da L1 ou da L2 na produção em L3 e os pesquisadores tinham evidência de que ele já conhecia a tradução dessa(s) palavra(s) para a L3, então eles concluíam que esse uso não era intencional, mas sim inconsciente.

É fato que a LIBRAS e a língua portuguesa também proporcionaram transferência positiva nas produções. Ou seja, quando a estrutura de uma outra língua coincide com a da língua-alvo e o sujeito a transfere, gera-se um acerto ao invés de um erro. Esse aspecto, no entanto, não foi objeto de investigação do presente estudo.

3.2.5 Conclusões da análise das produções

Diversos pesquisadores apontam os benefícios do uso da primeira língua no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Afinal de contas, a L1 é “a única experiência prévia com que o aluno pode contar” (FARIAS, 2007). Sua transferência já não é mais considerada uma “interferência” (no sentido pejorativo), mas uma “estratégia de comunicação” usada enquanto a proficiência na língua-alvo ainda é limitada, como sustentam Bialystok (1990) e Leki (1992). Esse uso da L1, portanto, serve de suporte para a comunicação.

Os resultados da presente pesquisa parecem corroborar tais afirmações na medida em que se percebe o uso da L1 e da L2 pelos sujeitos de forma estratégica. A maior parte das pesquisas que investigam a importância da L1 na aprendizagem de uma L2/LE, no entanto, trata de contextos bilíngues. Poucos são os estudos que analisam contextos multilíngues, verificando não só o papel da L1 mas também das demais línguas usadas pelo aprendiz, na aprendizagem de uma LE. Trata-se de outra experiência prévia com a qual o aprendiz pode contar. Neste estudo, observei como sujeitos surdos usam sua L1 (LIBRAS) e L2 (português) na escrita em L3 (inglês).

Ficou constatado que eles usam essas línguas, dentre outras funções, para suprir a falta de conhecimento lexical e sintático na língua inglesa – na qual são aprendizes iniciantes. Eles poderiam não ter respondido às atividades, evitando o tema ou abandonando a mensagem pela metade – o que seria caracterizado como uma atitude de fuga, uma **estratégia de redução**, segundo Faerch e Kasper (1983). Ao contrário, eles procuraram meios de se expressar, utilizando os recursos de que

dispunham (as línguas prévias). Ao procurar alternativas para se comunicar, seu comportamento, portanto, se caracteriza como uma **estratégia de realização**.

Segundo Leki (op. cit.), geralmente há um sentimento de frustração, de impotência do aprendiz iniciante ao tentar se comunicar na LE. Percebe-se, no entanto, que o uso de estratégias de compensação baseadas na L1/L2 poderia ser considerado benéfico no sentido de atenuar esses sentimentos – que podem prejudicar a aprendizagem. Essas estratégias ajudam a dar “continuidade temática” ao texto (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998; SERT, 2008; SKIBA, 2008). Elas podem dar suporte para que os alunos se posicionem, opinem sobre os temas trabalhados nas produções, enquanto seu conhecimento da LE ainda é limitado. De acordo com Duran (1994), o uso dessas transferências (no nível lexical ou sintático) caracteriza um uso criativo das línguas. Acredito, portanto, que ele deva ser encorajado na sala de aula de L2/LE.

Outra vantagem seria com relação ao uso da estratégia mudança de código. Ao ver seu texto corrigido pelo professor, com as palavras/expressões da L1/L2 traduzidas, a probabilidade de o aluno internalizar essas palavras/expressões é bastante grande, pois fazem parte de seu interesse, são significativas para ele – já que ele mesmo escolheu usá-las. Skiba (2008) relata que, agindo assim (realizando essas traduções), o interlocutor promove o desenvolvimento linguístico do falante na LE. No contexto de sala de aula, trata-se da possibilidade de o aluno escolher o vocabulário que lhe interessa aprender. Na presente pesquisa, também constatamos esse aspecto. Os alunos ficavam bastante ansiosos para receber seus textos corrigidos pelo professor. Quando os liam, sentiam-se motivados com as traduções feitas e se empenhavam em aprender o novo vocabulário.

Trabalhar com tradução na sala de aula de LE tem sido considerado bastante benéfico para a aprendizagem (RIDD, 2000). No caso de alunos surdos, então, torna-se fundamental promover esse contraste, essa interação entre as línguas envolvidas – como defendem Quadros (1997) e Guarinello (2007). O uso da tradução, conforme Ridd (2000), leva os alunos a terem maior consciência da complexidade da estrutura das línguas em questão, desenvolve a sua habilidade lexical, desenvolve técnicas de análise linguística e promove a transferência de estratégias.

No caso do presente estudo, o contraste entre as línguas envolvidas (LIBRAS, português e inglês) foi adotado como estratégia de ensino da L3 (pelo professor) e de aprendizagem (pelos alunos), na perspectiva do Ensino Comunicativo de Línguas – ECL. O uso dessas línguas nas aulas, é do que trata a próxima seção. Com relação ao uso da LIBRAS e da língua portuguesa na produção dos alunos, foi verificado que elas tiveram um papel bastante ativo. Pelos resultados, percebe-se que, ao longo do curso, o uso se manteve (no caso da LIBRAS) e até aumentou (no caso do português). Essas línguas foram usadas de uma maneira geral para fornecer material linguístico para a construção textual na L3.

De forma específica, os sujeitos usaram a LIBRAS (L1) para suprir sua falta de conhecimento sintático em língua inglesa, primeiramente, e em língua portuguesa (L2), em alguns casos. Esse comportamento foi caracterizado como uma estratégia de comunicação: transferência interlinguística. A língua portuguesa, por sua vez, foi usada não só para substituir estruturas sintáticas em inglês, mas também para substituir o léxico desconhecido nessa língua – por meio das estratégias mudança de código e criação de vocábulos.

Dentre as estratégias nas quais pudemos quantificar as ocorrências (criação de vocábulos e mudança de código), percebe-se uma tendência ao uso bem mais frequente da mudança de código. A criação de vocábulos pouco apareceu nesta pesquisa. É possível que isso tenha ocorrido, como citado anteriormente, devido à preferência dos sujeitos desse grupo: mudar de código ao invés de criar vocábulos. Mas também há a possibilidade de alguns deles não terem usado a criação de vocábulos por não saberem da existência desse recurso.

De acordo com análise feita, a escolha de uso dessas estratégias pode estar associada a vários fatores como o estilo dos sujeitos, as condições de produção, o interlocutor, o tipo de gênero textual, o assunto/tema das produções e ainda a abordagem de ensino. De acordo com Costa, Gesser e Viviani (2007, p. 51), a escolha de uma língua sobre a outra pelo indivíduo bilíngue é também afetada pelo “estado emocional no momento da interação comunicativa”. Williams e Hammarberg (1998) também afirmam que o “stress” afeta a produção de estratégias de comunicação. Enfim, não se pode afirmar ao certo a razão de determinados comportamentos comunicativos dos sujeitos. O que fiz foi levantar as possíveis causas, baseados na bibliografia sobre o assunto.

Alguns autores (BIALYSTOK, 1983; PARIBAKHT, 1985 apud RODRIGUES, 1999) questionam se o uso das estratégias de comunicação não estaria também relacionado à proficiência dos aprendizes. Se entendermos que algumas dessas estratégias levam ao erro e que isso faz parte do processo de interlíngua dos aprendizes (DURAN, 1994), então é provável que a dependência por determinadas estratégias (especialmente as baseadas em outras línguas) seja mais comum nos estágios iniciais, nos quais a proficiência na LE ainda é limitada. Como sustentam Williams e Hammarberg (1998), ao se tornarem mais proficientes, os aprendizes se tornam menos dependentes da L1 e da L2 na produção em L3.

Com relação à presente pesquisa, já se percebe alguns avanços dos sujeitos quanto à proficiência em língua inglesa ao longo do curso, como apresentaram as produções intermediária e final. Em outro curso de maior duração, poderia ser analisado se a dependência da LIBRAS e da língua portuguesa em seus textos diminuiria à medida que eles fossem tendo mais contato com o inglês. Também poderia ser investigado se essas línguas (L1 e L2) passariam a exercer papéis distintos dos encontrados aqui quando os sujeitos estivessem mais proficientes.

É papel do professor prevenir o mau uso das estratégias de comunicação pelos estudantes. Conscientizá-los sobre a função e adequação do uso de cada língua é fundamental. O uso da mudança de código com a língua portuguesa seria pouco eficaz, por exemplo, na comunicação com um interlocutor que desconhecesse essa língua. No caso desta pesquisa, os sujeitos sabiam que a interlocutora real de seus textos (eu, a professora) era proficiente em suas L1 e L2. Talvez, por isso, tenham se sentido à vontade para usar estrategicamente essas línguas. A consciência dos alunos acerca da função de cada língua pode ser percebida, por exemplo, quando eles marcam as palavras que usam em português, no texto em inglês.

O objetivo, neste minicurso, foi começar a construir conhecimento em língua inglesa. Para isso, o uso de estratégias de comunicação baseadas na L1 e na L2 parece ter contribuído. Em outro momento, seria interessante verificar que estratégias os sujeitos usariam com interlocutores que desconhecessem a LIBRAS e o português.

De uma maneira geral, nesta pesquisa, todos os sujeitos escreveram de maneira comunicativa, já que buscaram se expressar de alguma forma, tentando superar as limitações de conhecimento do léxico e da estrutura da língua-alvo. Para tanto, transferiram estruturas de suas L1 e L2, usaram vocábulos/expressões emprestados da L2 e até inventaram palavras. Tudo isso a fim de não ficarem sem dizer o que queriam, sem se comunicar. Pelo contrário, os sujeitos preferiram se arriscar, sendo criativos e usando as estratégias de compensação citadas ao longo deste trabalho. Levar o aluno a ter esse tipo de atitude é um dos objetivos do ECL.

Sendo assim, é provável que o uso de estratégias de comunicação tenha sido estimulado pela abordagem de ensino utilizada no curso (o ECL), corroborando o que dizem Richards e Rogers (2001) sobre essa abordagem. Segundo esses autores, dentre os princípios que norteiam o ECL está o descrito a seguir.

A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro. [...] Os aprendizes são encorajados a fazer adivinhações e aprender com seus erros. Indo além do que lhes fora ensinado, eles são encorajados a empregar uma variedade de estratégias de comunicação¹²³. (p. 172-173).

O uso dessas estratégias parece ter trazido aos sujeitos surdos os benefícios anteriormente comentados: continuidade temática nas produções, aprendizagem de vocabulário significativo e as vantagens de se trabalhar com tradução, relatadas por Ridd (2000). No entanto, como este se trata de um estudo de caso, há restrições na generalização desses resultados para outros sujeitos.

3.3 Aulas

Nesta seção será apresentada uma análise geral das aulas do minicurso, verificando de que forma os princípios do ECL estiveram presentes nas mesmas. Notas de campo foram usadas para registrar os acontecimentos mais significativos das aulas.

¹²³ Do texto original: "Learning is a process of creative construction and involves trial and error. [...] Learners are encouraged to make guesses and learn from their errors. By going beyond what they have been taught, they are encouraged to employ a variety of communication strategies." (Tradução mínima).

(a) O ambiente físico

A sala de aula era organizada em círculo e semicírculo – no caso das interações com a turma toda. Além de respeitar o caráter visual da língua de sinais, na qual os interlocutores precisam estar de frente uns para os outros, esse tipo de disposição das cadeiras estimula a comunicação entre os estudantes, valorizando o caráter interativo da língua.

Como sustenta Littlewood (1981, p. 47), “[...] um formato mais informal, por exemplo, em círculo, pode ajudar muito a reforçar a igualdade dos alunos como co-comunicadores¹²⁴.” Quer dizer, o professor não é o único responsável pelas interações a serem estabelecidas na língua estrangeira. Os alunos igualmente têm essa tarefa. Além disso, essa disposição dos assentos também é favorável às atividades em pares ou em pequenos grupos, seguindo o mesmo princípio da interação.

(b) A relação professor-aluno

Segundo Botelho (2002), um fator decisivo para o bom desenvolvimento da relação professor-ouvinte-aluno surdo é a partilha de uma língua plena (dominada por ambas as partes). Na presente pesquisa, o uso da língua de sinais em sala de aula não só possibilitou a aprendizagem dos conteúdos como estabeleceu um vínculo afetivo entre os alunos e eu (a professora), criando uma atmosfera de cooperação, confiança e motivação nas aulas. Os alunos, ao longo do curso, se sentiram bastante à vontade para expressar suas opiniões, se arriscar na leitura e na escrita em língua inglesa, dar sugestões às aulas e outros comportamentos. No modelo tradicional de ensino, esse diálogo entre professor e alunos é pouco ou nunca estabelecido.

Como o ECL se caracteriza por ser uma abordagem centrada no aluno, o papel dos aprendizes se torna bastante ativo, como sustentam Almeida Filho (2005), Littlewood (1981) e Richards e Rogers (2001). Ao longo das aulas, eles foram se apropriando desse papel, na medida em que eram oferecidas oportunidades para

¹²⁴ Do texto original: “A more informal layout, for example in a circle, can help greatly to reinforce the learners’ equality as co-communicators.” (Tradução minha).

isso (discussões em plenária, atividades em dupla, em pequenos grupos, estímulo ao uso de estratégias de comunicação e de aprendizagem entre outros). Inicialmente, houve resistência por parte de alguns. Eles, por exemplo, não queriam ir à frente da sala realizar atividades, não queriam dar opiniões, com receio de se expor. Com o tempo, esse comportamento foi mudando e esses alunos começaram a participar mais.

O meu papel, como professora (LITTLEWOOD, 1981) era o de ser uma facilitadora da aprendizagem e do processo de comunicação. Essa mediação se dava por meio da organização de materiais e atividades que induzissem os alunos a se comunicarem em língua inglesa e a discutirem sobre essa língua. Também era minha função desenvolver a autonomia dos alunos, levando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem. Eu também agia como uma consultora durante a realização das tarefas (por exemplo, auxiliando os estudantes com vocabulário e estruturas desconhecidos) e participava como co-comunicadora direta em algumas das atividades. Nos *chats* e nos *e-mails*, por exemplo, fui a interlocutora real das interações.

(c) O programa do curso

Para ajudar na reelaboração do programa inicial do curso, que havia sido feito antes de os sujeitos se inscreverem, foram usadas como base algumas das respostas dos alunos ao questionário de sondagem. Informações como os gêneros textuais que leem e escrevem, os estudos anteriores de língua inglesa, o contato que têm com essa língua atualmente e os motivos para quererem estudá-la serviram para identificar o nível de proficiência dos estudantes e suas necessidades comunicativas. De acordo com Richards e Rogers (2001), esses são elementos imprescindíveis para se estabelecer os objetivos de um curso que deseje desenvolver a competência comunicativa. A esse respeito, Brown (1994) também afirma que, para um ensino significativo da escrita, é preciso que o professor saiba para que/ por que os alunos precisam escrever na língua estrangeira e que forma essa escrita deve tomar (em termos de gênero textual). Dessa maneira, a escrita será realmente comunicativa.

Ainda segundo Brown (op. cit.), uma aprendizagem significativa leva em consideração os interesses pessoais dos aprendizes e seu conhecimento prévio. Por isso, o questionário de sondagem foi um instrumento essencial na escolha dos assuntos que iam realmente fazer parte do programa do curso. Por exemplo, ao constatar o uso intenso de gêneros digitais pelos sujeitos, em língua portuguesa, pude aproveitar esse conhecimento que eles já tinham para trabalhar esses gêneros em língua inglesa. Mas isso não significa que a sondagem tenha sido suficiente. Ao longo das aulas, o programa foi sendo reformulado de acordo com as novas necessidades da turma. O cronograma, tal como fora realizado, encontra-se a seguir.

Quadro 50 – Cronograma das aulas ministradas no minicurso

DATA	CONTEÚDO
20/09/06	Apresentação do curso Responder ao questionário de sondagem
25/09/06	Falar sobre tirinhas – Parte I Redigir um <i>e-mail</i> sobre a aula com tirinhas
27/09/06	Falar sobre tirinhas – Parte II
11/10/06	Apresentar-se e cumprimentar as pessoas
18/10/06	Trocar informações pessoais: idade, número de telefone, endereço e outras
25/10/06	Dizer de onde você é Perguntar de onde outra pessoa é
01/11/06	Falar sobre países de língua inglesa
08/11/06	Falar sobre línguas de sinais e alfabetos manuais de diferentes países
22/11/06	Simular uma apresentação pessoal em um <i>chat</i> Discutir sobre abreviaturas usadas em <i>chats</i> , em língua inglesa
06/12/06	Conversar sobre profissões
13/12/06	Procurar pessoas para empregar: redigir anúncios classificados
20/12/06	Desejar Feliz Natal Redigir cartões de Natal
07/02/07	Ler anúncios classificados da internet
14/02/07	Revisar os anúncios classificados escritos pelos colegas
07/03/07	Revisar os anúncios classificados escritos pelos colegas
14/03/07	Falar sobre talentos e habilidades – Parte I
21/03/07	Falar sobre talentos e habilidades – Parte II
04/04/07	Falar sobre talentos e habilidades – Parte III Redigir um texto biográfico sobre uma pessoa fictícia
11/04/07	Conversar sobre perfis em sites de relacionamento Preencher um perfil no Orkut, em inglês
18/04/07	Falar sobre estratégias de leitura – Parte I
02/05/07	Falar sobre estratégias de leitura – Parte II
09/05/07	Exercitar a compreensão leitora de perfis da internet (em estilo de formulário) Redigir um perfil pessoal (em estilo de formulário)
23/05/07	Descrever a si mesmo Redigir um perfil pessoal (em forma de texto em prosa)
30/05/07	Ler perfis pessoais tirados da internet (em forma de texto em prosa)
03/06/07	Conversar no MSN, em inglês ¹²⁵
06/06/07	Revisar os perfis escritos em texto em prosa
10/06/07	Conversar no MSN, em inglês
13/06/07	Falar sobre rotina
17/06/07	Conversar no MSN, em inglês
20/06/07	Redigir um texto sobre sua rotina para pôr num blog
27/06/07	Discutir sobre legendagem Redigir um <i>e-mail</i> sobre um filme assistido em sala de aula Avaliar o curso

Fonte: Elaboração própria.

A forma gramatical trabalhada em cada aula não foi apresentada nesse quadro porque, na verdade, uma função comunicativa pode ser representada por diversas formas. E isso era bastante enfatizado para os alunos. De uma forma geral, os conteúdos gramaticais estudados foram aqueles que se encontram no projeto

¹²⁵ Os alunos solicitaram que eu os ajudasse a praticar mais a língua inglesa, em outro dia da semana. Então, passamos a marcar *chats* aos domingos para bater papo usando essa língua.

inicial do curso, no Capítulo 2. No entanto, alguns assuntos foram acrescentados, como por exemplo uma introdução aos tempos verbais passado e futuro. Ao longo das aulas, os alunos foram sentindo necessidade de incluir tais formas em alguns de seus textos; e fui dando algumas explicações sobre esses tempos quando preciso, assim como sobre outras questões gramaticais que foram sendo levantadas.

(d) O material didático

O material didático usado no curso priorizou os aspectos visuais, visto que os sujeitos são usuários de uma língua visual-espacial e partilham uma cultura visual. Faz-se necessário, portanto, que o curso seja elaborado na perspectiva de uma “pedagogia visual” (REIS, 2006, p. 37), baseada nas experiências visuais dos surdos.

Na sondagem, os próprios alunos fizeram referência ao uso de materiais que priorizassem essa característica. O uso de filmes, gravuras, desenhos, gráficos, enfim o uso de imagens foi bastante explorado – não só nos textos, mas também nos jogos, nas dinâmicas e nas aulas expositivas. O uso de tirinhas nas atividades inicial e final (em anexo) é um exemplo disso. Outra observação a ser feita é que todos os textos eram apresentados em transparência ou colocados no quadro, a fim de garantir a visualização e uma melhor manipulação dos mesmos no momento da leitura/tradução.

A cada aula, eu entregava o *handout* do dia (com textos, exercícios, e explicações gramaticais). O *handout* da aula seguinte era sempre preparado baseado nos acontecimentos da aula anterior. Ou seja, boa parte do material didático foi sendo construída ao longo da experiência vivida. Os alunos sempre opinavam sobre o formato dos *handouts*, e suas sugestões eram acatadas sempre que possível. Ao iniciar o curso, eu já tinha alguns *handouts* previamente preparados, no entanto, ao longo das aulas, eles foram sendo modificados – além de outros que foram sendo inseridos no programa do curso.

Nunan (1989), citado por Brown (1994), diz que o principal papel dos materiais no ECL é promover o uso comunicativo da língua. Uma outra característica, citada por Larsen Freeman (2000), é que esses materiais precisam trazer textos autênticos. Segundo essa autora, “[...] é [...] desejável dar aos alunos

uma oportunidade de desenvolver estratégias para compreender a língua como ela é realmente usada¹²⁶.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 130). Isso pode acontecer por meio do uso de textos autênticos em sala. No minicurso desta pesquisa, foram usados vários textos autênticos, principalmente tirados da internet.

No entanto, textos não-autênticos¹²⁷ também foram usados, especialmente em exercícios em que o foco era enfatizar algum tópico gramatical (a competência linguística). Alguns diálogos também foram fabricados a fim de tornar o tópico da conversação mais significativo para a comunidade surda. Na aula¹²⁸ em que trabalhamos apresentações, por exemplo, era imprescindível que a pergunta “Qual o seu sinal?¹²⁹” estivesse presente. Então, para isso, criei um diálogo em que as pessoas, além do nome, também se apresentavam por meio do seu sinal. O importante é que, mesmo com textos fabricados, o uso que se faz da linguagem seja autêntico.

Enfim, cada tipo de texto tem sua função na sala de aula. Todavia, não se pode negar a maior eficácia dos textos autênticos sobre os não-autênticos no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa – que envolve o uso da língua na construção de sentidos em contextos reais.

É interessante comentar que, inicialmente, os alunos não estavam acostumados a interagir com textos autênticos e até reclamavam dizendo que eram muito “pesados”. Com o passar do tempo e com as devidas orientações, eles foram se dando conta de que não era preciso conhecer todas as palavras de um texto para compreendê-lo. Além disso, passaram a gostar da ideia de serem desafiados.

¹²⁶ Do texto original: “*It is [...] desirable to give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used.*” (Tradução minha).

¹²⁷ Como discutido na fundamentação teórica deste trabalho, nesta pesquisa, considera-se “textos autênticos” os que são usados em situações de comunicação real, fora da sala de aula de LE. Os “textos fabricados” ou “não-autênticos”, por sua vez, seriam aqueles elaborados pelo professor para ensinar determinado assunto ou tópico gramatical, ou seja, com fins pedagógicos.

¹²⁸ O *handout* desta aula se encontra em anexo.

¹²⁹ De acordo com Felipe (2001), o sinal da pessoa é o seu nome próprio na língua de sinais, o sinal pelo qual foi “batizado” ao entrar na comunidade surda. Está relacionado a uma característica da pessoa (pode ser algo do aspecto físico ou do jeito da pessoa).

(e) *A dinâmica das aulas*

As aulas seguiram uma dinâmica bastante semelhante, apesar de as tarefas serem bem diversificadas. Os momentos¹³⁰ eram geralmente sequenciados da seguinte forma:

1º momento: Aquecimento (*warm up*)

Geralmente era um jogo, uma dinâmica, uma brincadeira. Às vezes, estava relacionado ao assunto do dia, às vezes, servia só para divertir os alunos e trazer a atenção deles para a sala de aula. Os próprios alunos, na sondagem, manifestaram seu desejo por esse tipo de atividade mais lúdica.

2º momento: Leitura

Esse momento geralmente era dividido em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na fase de pré-leitura, normalmente havia debates em pequenos grupos ou com a classe toda sobre o tópico abordado no texto a ser lido posteriormente. Durante a leitura, realizada individualmente ou em grupos, a LIBRAS era a língua que dava significação aos textos escritos em inglês. Em toda atividade de leitura, havia tradução para a língua de sinais¹³¹. Conforme comentários anteriores (RIDD, 2000), a tradução é uma estratégia bastante útil no estudo de uma língua estrangeira por qualquer aprendiz. No caso dos surdos, essa estratégia é indispensável para a construção de sentidos do texto. Às vezes os alunos faziam as traduções apenas em pequenos grupos, e outras vezes as apresentavam para a turma toda, que discutia junto.

Esse era um dos momentos mais ricos do curso. Aspectos interessantíssimos de contraste entre a LIBRAS e a língua inglesa eram discutidos. No caso dos diálogos, por exemplo, temos a lexicalização do vocativo nas línguas orais (ex.: *Hi, Aline!*), enquanto nas línguas de sinais, isso não se faz necessário. Nessas línguas, a direção do olhar e do corpo, por exemplo, podem indicar com

¹³⁰ Nem sempre dava tempo de todos os momentos serem realizados num mesmo dia. Algumas vezes, era preciso mais de uma aula para concluir a sequência didática de um mesmo tema.

¹³¹ A tradução era feita sempre após a leitura silenciosa individual do texto em inglês.

quem se fala¹³² – assim como o uso do movimento da mão para chamar a atenção do outro. Questões como essas eram discutidas na tradução dos textos, tornando essa atividade mais significativa.

Inicialmente, os alunos tinham uma tendência ao uso do “inglês sinalizado”¹³³ nessas traduções, quer dizer, eles produziam sinais da LIBRAS, mas na estrutura da língua inglesa. Com o passar do tempo, com as discussões em grupo, a estrutura dos textos sinalizados foi se tornando menos dependente do inglês escrito e se aproximando da LIBRAS, ou seja, o uso foi se tornando cada vez mais autêntico e significativo. Como sustenta Widdowson (1991, p. 216), no ECL, a tradução deve ser “efetuada como uma atividade comunicativa”, dando-se atenção à tradução da “força comunicativa”¹³⁴ de uma língua para outra, nas mais diversas formas.

Na fase da pós-leitura, geralmente realizávamos discussões sobre as ideias do texto, análise de estruturas gramaticais usadas pelo autor, atividades de produção textual e teatralização (no caso dos diálogos).

Essa divisão do momento da leitura em fases é sugerida por Brown (1994) para um ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Além disso, esse autor sugere o uso de diversas estratégias de leitura nas aulas – as quais utilizamos ao longo do curso. Algumas estão relacionadas à “leitura ascendente” (*bottom-up*), e outras, à “leitura descendente” (*top-down*) – conforme Brown (1994, p. 291). Exemplos de algumas atividades de leitura usadas no curso se encontram nos *handouts* das atividades inicial, intermediária e final, em anexo.

3º momento: Gramática

Geralmente após as atividades de leitura, vinha o estudo de tópicos gramaticais. Esses tópicos normalmente estavam presentes nos textos lidos

¹³² Nesse caso, trata-se de uma marcação não-manual de discurso usada na mudança de turno, conforme Pinto, Pizzio e Quadros (2008).

¹³³ O que estou chamando de inglês sinalizado nesta pesquisa se trata do uso de sinais da Língua Brasileira de Sinais, mas na estrutura da língua inglesa.

¹³⁴ Para Widdowson (1991, p. 26), as frases (ou partes das frases) têm dois tipos de sentido: um sentido enquanto ocorrência de formas – que ele chama de “significação” e um sentido assumido quando posto em uso para fins de comunicação – que ele chama de “força”. Segundo esse autor, esses dois sentidos são interdependentes. No entanto, “[...] a significação é uma condição necessária, mas não suficiente para que ocorra comunicação.” Ou seja, apenas o conhecimento das estruturas de um sistema linguístico não garante que a comunicação seja estabelecida.

anteriormente. O trabalho com a forma não era um fim em si mesmo, mas parte do processo de desenvolvimento da competência comunicativa – a qual engloba a competência linguística. As funções comunicativas da língua são realizadas por formas¹³⁵, logo é impossível trabalhar uma sem a outra. Widdowson (1991, p. 97) afirma que “um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas”. No entanto, “isso não quer dizer que exercícios com aspectos específicos de acidência formal não possam ser introduzidos onde necessários; [...] esses seriam auxiliares com relação aos propósitos comunicativos do curso [...]” – conforme Widdowson (1991, p. 38).

No caso específico dos aprendizes surdos, uma maneira de tornar esse ensino o mais significativo é por meio do contraste¹³⁶ com a língua de sinais – estratégia sustentada por Quadros (1997). Em nossas aulas, esse paralelo entre inglês e LIBRAS era constantemente traçado¹³⁷, motivando os alunos não só a relacionarem as duas línguas, mas também a fazerem comparações com a língua portuguesa, sua L2. O uso da língua portuguesa nas aulas será abordado adiante.

4º momento: Escrita

O momento da escrita sempre estava relacionado ao da leitura. De acordo com Brown (1994), essa integração de habilidades aumenta a motivação, garante uma melhor retenção de conhecimento, torna as tarefas mais significativas e mais parecidas com o que se usa fora da sala de aula – no “mundo real”. Conforme Ur (1991), as atividades de escrita, para serem comunicativas, devem conter as seguintes características: ter um propósito, ser orientada a um determinado público, ser interessante e trazer informações ao aluno sobre a forma do texto. Brown (1994)

¹³⁵ É importante lembrar que, como sustenta Widdowson (1991), a forma não somente está relacionada ao código linguístico, mas também a recursos não-verbais. O discurso escrito, por exemplo, está repleto de elementos gráficos não-verbais (gráficos, diagramas, figuras e outros), que formam uma unidade comunicativa coesiva e coerente com o texto verbal em si. Os *emoticons*, da escrita digital da internet, são mais um exemplo de uso desse tipo de recurso – bem como o uso de negrito, sublinhado, itálico, fonte em caixa alta e cores. da escrita em computador. Na comunicação face-a-face, temos também o uso de gestos e expressões faciais não-linguísticos.

¹³⁶ Ridd (2000) – referindo-se a aprendizes ouvintes – também considera a língua materna útil na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele acredita que, por meio do contraste, os aprendizes podem aprender a diferenciar melhor as línguas, por conhecer suas peculiaridades.

¹³⁷ Nos Apêndices G e H, encontram-se o *handout* e o plano de ensino de uma aula em que usamos exercícios de forma, comparando a estrutura da LIBRAS com a da língua inglesa.

acrescenta ainda a necessidade de se trabalhar a escrita dentro de gêneros textuais específicos, ou seja, não mais no estilo tradicional de se escrever composições genéricas (ex.: escreva uma descrição, uma narração, uma dissertação). Esse autor também ressalta a importância de se trabalhar a escrita como atividade processual, não apenas como um produto acabado – conforme sugere Kroll (1990). Em nosso curso, procuramos seguir as orientações desses autores.

Na atividade final, por exemplo, o propósito comunicativo era informar ao professor se tinham gostado do filme, por que, e de qual cena mais tinham gostado. O gênero textual solicitado foi o *e-mail*, cuja forma composicional já havia sido discutida em aulas anteriores e também já fazia parte do conhecimento prévio dos alunos. O destinatário fui eu, a professora. Quanto ao processo de escrita, percebi que alguns alunos produziam seu texto diretamente no computador e lá mesmo editavam-no. Outros primeiro faziam um rascunho escrito para depois digitá-lo. Ou seja, trata-se de um percurso bastante pessoal de cada sujeito e que também depende da situação.

O meu *feedback* aos alunos, sobre suas produções, era dado de diversas formas: individualmente, por escrito; individualmente, numa conversa em LIBRAS; na lousa, com a turma toda, comentando os principais erros do grupo. Algumas vezes, a correção era feita em pares, com um aluno corrigindo a produção do outro. A correção em pares também é uma estratégia sugerida pelo ECL.

Os alunos eram constantemente tranquilizados por mim quanto a seus erros. Sempre que possível, mostrava a possível causa e uma sugestão de reformulação dos enunciados. Eu procurava conscientizá-los de que eles estavam escrevendo numa interlíngua, na qual a LIBRAS, a língua portuguesa e a língua inglesa interagiam ativamente. Eles eram encorajados a usar essas línguas de forma criativa, arriscando-se na escrita em língua inglesa e, conseqüentemente, empregando estratégias de comunicação. Essas estratégias não eram ensinadas explicitamente, mas na medida em que foram aparecendo nos textos dos alunos, não foram recriminadas. Quando por exemplo os alunos me perguntavam se podiam usar a língua portuguesa nas produções, eu respondia que sim.

Uma outra característica é que o objetivo do curso era trabalhar tanto a fluência quanto a correção gramatical. No entanto, os alunos não eram impedidos de se comunicar por meio de formas pouco convencionais (fora do padrão), quando

esse era o único recurso de que dispunham. Nesse caso, a fluência passa a ter um papel mais importante – pelo menos nesse curso inicial, de primeiro contato com as estruturas da nova língua. Caso o curso tivesse continuação, a correção gramatical poderia ser mais explorada adiante.

Quanto ao nível de autenticidade das atividades de escrita e de leitura, o minicurso procurou mesclar interações simuladas com interações reais. Dentre as tarefas que envolveram simulação estão a produção textual das atividades inicial e intermediária. No entanto, o fato de essas atividades serem situações de comunicação simuladas não tira seu valor interativo. Como afirma Littlewood (1981), a simulação é uma técnica importante para trazer para a sala de aula diversas situações com as quais os alunos poderão se deparar fora da sala de aula.

No curso, também tivemos momentos de situações reais (não-simuladas). Um exemplo disso está na atividade final: um *e-mail* enviado aos alunos pela internet, perguntando algo sobre o qual eu não sabia previamente a resposta. Outros exemplos de interação real aconteceram entre mim e os alunos fora da sala de aula: nos *chats* no MSN, nos *e-mails* que trocávamos sobre o curso e nos torpedos de celular. Nesses casos, a comunicação era alternada, às vezes em inglês, às vezes em português e às vezes nas duas línguas.

(f) O papel das línguas no curso

Ao longo das aulas, o papel que cada língua desempenhou também foi bem curioso. O inglês era a língua-alvo do curso, os alunos se inscreveram para aprender a ler e a escrever nessa língua. Portanto, ao longo das aulas, as tarefas exigiam a leitura e a produção de textos em inglês. Na comunicação escrita fora da sala de aula (ex.: *e-mails*, *chats*, torpedos) essa língua também era utilizada.

Além disso, os estudantes usaram a língua inglesa para formular hipóteses em sua interlíngua, inclusive lançando mão de estratégias de comunicação baseadas nessa língua. No uso de sua criatividade, os sujeitos não somente usaram transferência interlinguística, mudança de código e criação de vocábulos (estratégias baseadas na L1 e na L2), mas também fizeram uso de outras estratégias, baseadas na L3 – as quais não foram intensamente investigadas neste trabalho. Como exemplo posso relatar o caso de um sujeito que, na tarefa em que

deveria escrever sobre sua rotina, não sabia como expressar a conjunção “com” para dizer “café com pão”. Eu disse a ele que não poderia ajudá-lo naquele momento – pois queria forçá-lo a se comunicar por si só. Então, ele ficou pensando numa saída para aquele impasse. Logo em seguida, disse: “já sei, vou usar a palavra ‘e’, que eu conheço e que vai fazer o mesmo efeito. Vou dizer ‘café e pão’.” Essa é uma estratégia de comunicação chamada de **aproximação** (BIALYSTOK, 1990). Esse comportamento reflete o quanto os aprendizes desenvolvem atitudes criativas na produção em língua estrangeira, quando buscam alternativas para se comunicar.

A LIBRAS, por sua vez, foi a língua de instrução do curso. A exposição de conteúdos pelo professor e os procedimentos dados para a realização das tarefas eram sempre nessa língua. Além disso, as discussões em pequenos grupos e os debates em plenária se davam em língua de sinais. Ela também era usada nos momentos de leitura/tradução dos textos em inglês e no momento do estudo de gramática – por meio do contraste entre estruturas do inglês e da LIBRAS.

Como se vê, a LIBRAS foi usada em diversos momentos no curso por se tratar da língua que permite ao surdo a expressão plena de seu pensamento, de suas ideias e emoções, sendo imprescindível sua presença na educação desses sujeitos – conforme sustentam diversos autores (BOTELHO, 2002; BROCHADO, 2006; FERNANDES, 2002; GUARINELLO, 2007; QUADROS, 1997; SALLES et al., 2003). Por meio dela, os alunos surdos puderam refletir e discutir sobre a língua estrangeira que estavam aprendendo. Diversos autores que defendem o uso do ECL (WIDDOWSON, 1991; BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000; ALMEIDA FILHO, 2005; e outros) também sustentam que a L1 do aprendiz traz benefícios à aprendizagem de uma outra língua. A LIBRAS, portanto, não poderia deixar de ser usada nas aulas da forma intensa que foi – não apenas como língua de instrução, mas como produção linguístico-cultural dos surdos.

Quanto à língua portuguesa, não era minha intenção inicial levá-la para as aulas. Eu acreditava que ia complicar mais ainda aquele ambiente já bastante complexo, por já haver duas línguas envolvidas (LIBRAS e inglês). Esse era um *pré-conceito* meu, no sentido de querer limitar a quantidade de línguas envolvidas na aprendizagem dos alunos. Essa minha postura mudou ao longo do curso, pois os próprios alunos foram solicitando a inserção da língua portuguesa nas aulas. Isso

ocorreu de forma bastante natural, sem que fosse algo imposto, nasceu da necessidade dos envolvidos no curso – professora e alunos. Desde o primeiro dia de aula, eles pediam traduções do novo vocabulário, em inglês, para a língua portuguesa. Segundo os alunos, essa era uma maneira de registrar por escrito, para ajudá-los a não esquecer o vocabulário novo. Além disso, nos estudos de tópicos gramaticais, eles indagavam como seria a estrutura em estudo na língua portuguesa. É como se eles sentissem a necessidade de comparar o inglês com outra língua oral – além das comparações com sua língua de sinais.

Com o passar do tempo, fui introduzindo a língua portuguesa nas aulas. As instruções que eu dava a eles em LIBRAS (como usar determinada estrutura, como realizar determinada tarefa entre outros), vinham, em alguns *handouts*, registradas em língua portuguesa. Nesses casos, essa língua estava sendo um meio, um veículo para partilhar uma informação. Ela não estava sendo objeto de estudo, por isso não considerei prejudicial distribuir alguns *handouts* escritos em português. Por duas vezes, por exemplo, discutimos sobre o uso de estratégias de leitura e sobre a escrita como uma atividade processual. Nessas aulas, o material estava escrito em língua portuguesa. Na nossa comunicação extraclasse, às vezes também nos comunicávamos nessa língua. Ou seja, a língua portuguesa foi usada, tanto pelos alunos como por mim (a professora), como uma língua de apoio no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

As três línguas tiveram, portanto, papéis distintos nas aulas – mas todos papéis bastante ativos e interdependentes. Como afirmam Williams e Hammarberg (1998), no processo de aprendizagem de uma terceira língua, as demais línguas conhecidas pelo aprendiz desempenham papéis importantes e diferenciados. De acordo com esses autores, o aluno vem mais bem equipado para aprender a L3 do que quando aprendeu sua L2, pois sua consciência da diversidade entre as línguas é maior, ele já traz experiências prévias com estratégias de aprendizagem de L2. Sendo assim, consideram benéfico explorar tanto a L1 quanto a L2 dos alunos no ensino de uma L3.

Hufeisen (2006) também alega que a língua materna e as outras línguas estrangeiras que os aprendizes já conhecem servem de base para o aprendizado de um novo idioma, pois os alunos não somente podem tomar emprestado elementos dessas línguas prévias como também as estratégias usadas na aprendizagem.

Desta forma, no ensino de uma L3, além dos benefícios do uso da L1 – comentados ao longo deste trabalho, há que se levar em consideração as vantagens do uso da L2 do aprendiz.

Diante dos aspectos analisados, conclui-se que o minicurso da presente pesquisa procurou aplicar os princípios do ECL, descritos na fundamentação teórica deste trabalho e retomados nesta análise. Podemos dizer que, no minicurso desta investigação:

- a) os alunos tiveram oportunidades de se engajar em atividades autênticas, nas quais precisaram usar a língua inglesa para se comunicar – o que gerou momentos de aprendizagem significativa;
- b) o objetivo inicial foi estimular o desenvolvimento da fluência dos alunos;
- c) as habilidades de produção e recepção foram trabalhadas de forma integrada;
- d) a aprendizagem foi vista como um processo de construção criativa, na qual os alunos precisavam se arriscar, procurando alternativas viáveis de se comunicar.

Segundo Richards e Rogers (2001), os princípios citados acima refletem uma visão comunicativa de aprendizagem de língua.

3.4 Conclusões gerais da pesquisa

Como mencionado no Capítulo 1, na pesquisa de Silva (2005), os surdos pouco se beneficiaram do estudo da língua inglesa. Essa autora concluiu que a inclusão de surdos na escola regular mostrou-se como um dificultador na aprendizagem dessa língua, principalmente com relação à compreensão leitora. Além do fato de ser uma sala inclusiva, considero que a metodologia de ensino usada (muito semelhante ao método de tradução gramatical) tenha tido uma parcela de responsabilidade no pouco aproveitamento da disciplina pelos alunos surdos. Na presente pesquisa, ao contrário, o curso parece ter sido bem aproveitado pelos alunos, não só nos aspectos linguísticos, mas também motivacionais.

Os dados sugeriram, de certa forma, que o ECL beneficiou o aprendizado da escrita em inglês pelos surdos desta pesquisa. Essa abordagem já se mostra benéfica à aprendizagem de LE por ouvintes, como apontam diversos estudos citados na fundamentação teórica deste trabalho. No caso da presente investigação, o ECL também se mostrou positivo para aprendizes surdos.

Como sustentam Friedrich e Preiss (2006, p. 57), “[...] curiosidade, interesse, alegria e motivação são os pré-requisitos necessários ao aprendizado do que quer que seja.” Os questionários de avaliação revelaram que o ECL parece ter proporcionado o desenvolvimento da motivação dos alunos, já que eles elogiaram bastante a metodologia usada no curso (didática, materiais e outros) e manifestaram o desejo de querer continuar estudando a língua inglesa. Além disso, a auto-estima deles foi estimulada na medida em que eles se sentiram respeitados em suas especificidades linguísticas.

Ao longo do curso, os sujeitos foram tendo mais disposição para escrever – aspecto esse que corrobora a pesquisa de Guarinello (2007) sobre o ensino da escrita para surdos, numa abordagem interacionista. Mesmo com as dificuldades de se aprender uma LE, levantadas por Weigle (2002) e relatadas no Capítulo 1, os sujeitos surdos passaram a olhar o ato de escrever de forma diferente. O medo de errar e o receio de escrever foram dando espaço à coragem de se arriscar na comunicação em uma língua oral-auditiva, ou seja, de modalidade bem distinta de sua L1. Como resultado desse processo, os textos dos aprendizes foram se tornando cada vez mais criativos e com mais detalhes. Ademais, os sujeitos passaram a planejar mais sua escrita, refletindo sobre o que estavam produzindo.

Em termos de aprendizagem de conteúdos, todos os sujeitos avançaram no conhecimento da língua inglesa. Além de ter proporcionado a aprendizagem de vocabulário e de estruturas da língua inglesa (aspectos não aprofundados nesta pesquisa¹³⁸), o ECL também parece ter estimulado o uso de estratégias de comunicação. Na medida em que essa abordagem ofereceu aos estudantes oportunidades de se engajar em situações comunicativas significativas, de certa forma, induziu o uso dessas estratégias (RODRIGUES, 1999). Essas estratégias,

¹³⁸ Não era objetivo desta pesquisa analisar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de tradução, mas é importante citar que os alunos demonstraram avanços também nessas áreas.

por sua vez, facilitaram a interação e parecem ter facilitado também o aprendizado da língua-alvo.

De acordo com Faerch e Kasper (1983), uma metodologia comunicativa proporciona aos estudantes tarefas que podem levar os alunos a usarem estratégias na tentativa de se comunicar. Não se pode esquecer ainda que a competência estratégica faz parte da competência comunicativa. Ao utilizarem suas L1 e L2 na tentativa de escrever em L3, os sujeitos fizeram uso criativo dessas línguas, ou seja, usaram-nas de modo estratégico, comunicativo.

Se a abordagem de ensino tivesse sido estruturalista, como no Audiolinguismo, o uso das estratégias de comunicação aqui investigadas teria sido inibido desde o começo do curso – já que essa abordagem não permite o uso da L1 (e de qualquer outra língua) na aula de LE. No entanto, sem o uso da L1 na sala de surdos, não teria sido possível estabelecer interações significativas com os sujeitos. O ECL, ao contrário do Audiolinguismo, valoriza o uso da L1 e da tradução quando essas forem úteis aos aprendizes.

Enfim, o uso de estratégias de comunicação reflete o quão os alunos atingiram os objetivos do ECL: aprender a se comunicar, sendo criativo, arriscando-se e usando uma linguagem real, verdadeira. Quanto a esse último aspecto, reforça-se o fato de os alunos saberem que eu, a professora (interlocutora real de seus textos), era proficiente nas suas L1 e L2, motivo pelo qual eles podem ter querido usá-las ao escreverem na L3. Em outra pesquisa, poderia ser analisado como eles se comportariam escrevendo em inglês para interlocutores que desconhecessem a LIBRAS e o português.

De qualquer forma, o uso da L1 e da L2 dos sujeitos tanto nas produções quanto nas aulas foi funcional. Nas produções, a LIBRAS teve o papel de substituir estruturas desconhecidas em inglês. A língua portuguesa, por sua vez, foi usada não só para substituir estruturas, mas também para emprestar vocábulos que os sujeitos desconheciam na L3, além de servir de base para a criação de novos vocábulos. Nas aulas, a LIBRAS foi a língua de instrução e mediadora de grande parte das interações. O português foi usado como uma segunda língua de apoio na aprendizagem do inglês, conforme descrito na análise das aulas, e também mediou algumas interações escritas.

Especificamente quanto ao uso da língua portuguesa pelos sujeitos surdos, esse parece ser um reflexo de sua bilinguagem¹³⁹, ou seja, da sua flexibilidade no uso das línguas que conhece. O sujeito surdo faz uso não só de sua L1 (LIBRAS), mas também de sua L2 (português) na aprendizagem do inglês. Nesse caso, a língua portuguesa não é vista como uma língua estranha, uma língua só dos ouvintes, mas também sua. Sem que tivesse sido imposto, os próprios alunos começaram a introduzir e solicitar essa língua nas interações em língua inglesa e em LIBRAS. Ora usavam LIBRAS, ora usavam língua portuguesa, em função de fatores como o interlocutor, o assunto, o tipo de tarefa e o estado emocional. Na presente pesquisa foram levantadas hipóteses sobre o que teria motivado essas variações de uso, conforme exposto nas análises. No entanto, essas hipóteses precisariam ser testadas em estudos mais aprofundados.

O foco do minicurso foi o desenvolvimento da competência comunicativa – conhecimento que permite uma pessoa se comunicar funcionalmente e interativamente. Percebe-se, por meio dos dados analisados, que os alunos tiveram avanços no desenvolvimento dessa competência. A competência linguística (conhecimento da estrutura da língua), por sua vez, teve um papel importante nas aulas, mas secundário – não como fim, mas como meio.

À primeira vista, minha expectativa inicial parece ter sido frustrada: acreditar que o ECL fosse diminuir o uso das L1 e L2 pelos alunos no texto em L3. Na verdade, o que ocorreu foi o contrário: o uso dessas línguas foi intensificado na escrita da língua-alvo devido à grande necessidade de comunicação gerada nos alunos por essa abordagem.

Como dispunham de poucos recursos linguísticos em língua inglesa, tendo em vista o curto período de duração do minicurso, restava-lhes recorrer (estrategicamente) às línguas que faziam parte de seu conhecimento prévio: a LIBRAS e o português. Como sustenta Bialystok (1990), para os aprendizes iniciantes, o uso das estratégias de comunicação baseadas na L1 (ou L2) do aprendiz proporciona meios de se comunicar enquanto sua proficiência na língua-alvo ainda é restrita.

¹³⁹ De acordo com McCleary (2008, p. 29), “[...] a pessoa pode demonstrar variação na sua capacidade de usar duas línguas, dependendo da situação, da pessoa com quem fala, do tópico, do seu estado físico ou emocional e da tarefa a ser executada. O termo *bilinguagem* faz referência a essa qualidade mais dinâmica da capacidade de uma pessoa ser bilíngue.”

Acredito que, com mais exposição à língua inglesa num curso de maior duração, baseado no ECL, os alunos se tornem menos dependentes das estruturas da L1 e da L2 na escrita em L3 – como sustentam Williams e Hammarberg (1998). Esse seria o provável resultado de um ensino comunicativo, interativo e significativo.

No entanto, desprender-se das L1 e L2 na produção em L3/LE não é tarefa tão simples nem tampouco desejada por todos os aprendizes. Como sustenta Leki (1992), é preciso que se reveja o conceito de “boa escrita”. Produzir textos como um nativo não é o parâmetro utilizado numa abordagem de ensino comunicativa. Alguns estudantes ficam satisfeitos em serem comunicativos, mesmo não escrevendo tudo na língua padrão. Alguns escritores bem fluentes em LE nunca deixam de soar diferente de um nativo – e por que deveriam?

Com relação aos escritores surdos, a compreensão de seus textos vai depender do esforço empregado pelo interlocutor. O leitor precisará levar em consideração que as construções são hipóteses do aprendiz sobre o funcionamento da língua-alvo. O interlocutor precisa, então, procurar por pistas para construir o sentido do texto.

Não estou afirmando, no entanto, que o surdo não possa aproximar seu texto da língua-alvo. Como afirma Guarinello (2007, p. 17),

[...] o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do [...] padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor.

Portanto, mesmo sem deixar de apresentar marcas de sua L1 e L2 no texto em LE, é possível o surdo escrever de forma mais aproximada da LE. Como se percebeu ao final da presente pesquisa, não é preciso excluir a L1 ou a L2 do aprendiz para que ele se aproprie de um novo sistema linguístico.

Ao contrário, trabalhar sem o uso da L1/L2 em sala (numa perspectiva estrutural e audiolinguista) não favorece a interação entre as várias línguas conhecidas pelos alunos surdos, portanto não parece propiciar a aprendizagem significativa da LE. Sobretudo no caso de surdos, é preciso que o ensino dessa língua seja mediado pela L1 – e, em alguns momentos, também pela L2, como visto nesta pesquisa.

Por outro lado, ensinar uma LE num ambiente bilíngue/multilíngue (usando a L1/L2) não necessariamente significa trabalhar numa perspectiva comunicativo-interacionista, haja vista que o método de tradução gramatical usava a L1 no ensino de LE, mas numa perspectiva puramente estruturalista e numa visão equivocada de tradução¹⁴⁰. Sendo assim, não é suficiente que o professor de língua estrangeira para surdos domine a LIBRAS e a utilize em sala de aula. É necessário que sua didática contemple estratégias que explorem a comunicação, a interação. Logo, conclui-se que o ambiente multilíngue parece beneficiar o aprendizado de inglês por surdos brasileiros, quando trabalhado numa perspectiva comunicativo-interacionista (ECL).

Por ser um estudo de caso, nem todas as conclusões do presente trabalho podem ser generalizadas para outras situações. Seria preciso uma pesquisa com mais sujeitos para se chegar a afirmações mais categóricas. É preciso esclarecer que os aspectos comentados neste estudo caracterizam o caso, o grupo de sujeitos como um todo. No entanto, nas análises, não deixei de levar em consideração também a singularidade dos sujeitos, o caminho particular que cada um trilhou no seu processo de desenvolvimento da escrita em LE.

Mesmo com as restrições metodológicas citadas, a presente pesquisa vem corroborar diversos estudos que defendem a perspectiva bi/multilíngue no ensino de línguas não-maternas. Hufeisen (2006), dentre vários autores citados ao longo deste trabalho, sustenta que os professores não deveriam se opor ao uso de outras línguas na sala de aula de LE (como a L1 e a L2 do aprendiz). Ao contrário, deveriam compreender os erros e as interferências como expressão daquilo que ocorre na cabeça dos alunos quando eles processam novas informações linguísticas. Os “erros” passam a ter um outro significado. Os professores conseguem ter clareza de que, por trás de um erro, frequentemente se escondem processos nos quais o aluno cria hipóteses significativas sobre o funcionamento da língua (HUFEISEN, 2006, p. 60).

¹⁴⁰ No método de tradução gramatical, a tradução não é vista como uma atividade comunicativa, conforme sustenta Widdowson (1981). Ela é usada como um veículo para se ensinar a gramática da língua-alvo e feita de modo descontextualizado, já que explora apenas a tradução de palavras e frases, como sustentam Richards e Rogers (2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de minhas inquietações como professora de inglês para surdos e da necessidade de estudos acerca desse assunto, o presente trabalho objetivou responder a três perguntas de pesquisa, a saber:

- (1) *qual o papel da LIBRAS (L1) na escrita de surdos, em inglês (L3), produto do ECL?;*
- (2) *qual o papel da língua portuguesa (L2) na escrita de surdos, em inglês (L3), produto do ECL?*
- (3) *o ECL é uma abordagem eficaz para o aprendizado da escrita em inglês por surdos?*

Para responder a esses questionamentos, foi elaborado e aplicado um minicurso de inglês escrito para surdos, cuja abordagem era comunicativa, com duração de 120h/a. A pesquisa foi desenvolvida no CAS e contou com a participação de nove sujeitos surdos. Tal pesquisa foi caracterizada como sendo um estudo de caso e uma pesquisação, na visão de Nunan (1992) e Moita-Lopes e Freire (1998). Foi um estudo de caso por se tratar de um grupo bastante específico, analisado em relativa profundidade. A identificação com a pesquisação se deu porque a eu também fui a professora que ministrou o minicurso, e por causa do caráter de intervenção da pesquisa.

O aporte teórico para as análises e para a elaboração do minicurso teve sua base em autores da área de *educação de surdos*: Quadros (1997; 2005; 2006); Fernandes (2002); Botelho (2002), Salles *et al* (2004), Lane (1992), Guarinello (2007); autores que tratam da *estrutura da LIBRAS*: Quadros (1995; 1997); Karnoop (1995; 1999), Felipe (1997), Salles *et al* (2004), Quadros e Karnopp (2004); autores que tratam da *escrita em L2/LE*: Kroll (1990), Leki (1992), Weigle (2002), Cummins (2008); autores que tratam das *estratégias de comunicação em L2/LE*: Williams e Hammarberg (1998), Bialystok (1990), Faerch e Kasper (1983); e autores que tratam do *ensino comunicativo de línguas*: Almeida Filho (2005), Brown (1994; 2000), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001) e Widdowson (1991).

Para responder as duas primeiras perguntas de pesquisa, foram coletadas três produções escritas. A produção inicial foi coletada no primeiro dia de aula, a produção intermediária, na segunda metade do curso, e a produção final, no último dia de aula. De acordo com as análises das produções, os sujeitos usaram a LIBRAS para suprir a falta de conhecimento de estruturas sintáticas em língua inglesa. Esse comportamento foi identificado como sendo uma estratégia de comunicação – **transferência interlinguística**. A língua portuguesa, por sua vez, foi usada também com essa função, mas não somente para substituir estruturas. Os sujeitos a utilizaram também para substituir o vocabulário desconhecido em língua inglesa, usando palavras emprestadas do português (estratégia **mudança de código**) e criando palavras (estratégia **criação de vocábulos**). Aplicando o estudo de Williams e Hammarberg (1998), verifiquei que essas duas línguas foram usadas com “papel supridor”. Ou seja, usadas para fornecer ao usuário meios de suprir sua falta de conhecimento na língua-alvo, dando continuidade ao texto.

Para responder a terceira pergunta de pesquisa, todos os dados do *corpus* foram relevantes, ou seja, as respostas aos questionários de sondagem e avaliação, as respostas à avaliação em LIBRAS, as produções escritas em língua inglesa e as aulas do minicurso. A partir da análise desses dados, constatei que o ECL parece ter sido uma abordagem benéfica ao aprendizado da escrita em inglês por surdos.

Os benefícios foram constatados tanto em termos motivacionais quanto linguísticos. Na avaliação, os alunos demonstraram ter gostado bastante da experiência e manifestaram o desejo de continuar estudando essa língua. Eles queriam que o curso tivesse continuação.

Em termos linguísticos, percebi uma melhoria na qualidade dos textos escritos pelos sujeitos, pois foram se tornando mais criativos e com mais detalhes. Também houve aumento no vocabulário e na quantidade de estruturas apreendidas da língua-alvo. Alunos, por exemplo, que na atividade inicial não tinham escrito quase nada, passaram a escrever textos com mais informações ao longo do curso, ou seja, estavam tentando se comunicar. A postura dos sujeitos diante da escrita também mudou. Além de terem criado mais disposição para escrever, passaram a planejar seu texto e a refletir mais sobre suas produções. Apesar de esses aspectos

não terem sido o foco da presente investigação, também foi possível perceber a evolução dos sujeitos nesses quesitos.

O ECL também parece ter estimulado a criatividade dos sujeitos no uso de suas L1 e L2, na forma de estratégias de comunicação. Essa abordagem trouxe aos alunos situações em que eles eram levados a se comunicar de forma significativa. Ou seja, procurar por maneiras de dizer o que pretendiam. Para isso, faziam uso criativo de suas L1 e L2, além de elaborar hipóteses sobre o funcionamento da L3. Trata-se do desenvolvimento da competência estratégica, a qual faz parte da competência comunicativa. Ao se expressarem mesclando as estruturas da L1, L2 e L3, os aprendizes conseguem comunicar o que desejam, mesmo fora da forma padrão. Como sustentam Williams e Hammarberg (1998), com o tempo, esses aprendizes vão aprender cada vez mais as estruturas e o vocabulário da língua-alvo e se tornar menos dependentes de suas L1 e L2. Até lá, essas línguas vão dando suporte para que eles completem seu discurso na L3 com estruturas e vocábulos das mesmas.

Ao longo do minicurso, minha postura como professora também mudou. Inicialmente, eu tinha muita resistência em permitir a entrada da língua portuguesa nas aulas. Quando os alunos me pediam para comparar alguma estrutura do inglês com o português, além da LIBRAS, eu dizia que ali não faríamos referência àquela língua para não complicar a situação de aprendizagem. Com o passar do tempo, fui percebendo que os alunos gostavam de fazer referência ao português no estudo de tópicos gramaticais, além de a utilizarem em suas produções. Comecei então a ver a língua portuguesa como uma aliada, uma língua-suporte na aprendizagem do inglês, como, por exemplo, quando os alunos precisavam fazer registros de tradução de novos vocábulos. Por não dominarem a escrita de sinais (*Sign Writing*), os alunos registravam essas traduções em português.

Além da postura em sala de aula, minha postura ao longo dos anos frente ao ensino de inglês para surdos também parece ter sido alterada. O trabalho agora parecia estar mais voltado para a comunicação, para a interação, envolvendo a leitura e a produção de gêneros textuais diversos – não apenas o ensino de palavras ou frases ou a construção de diálogos controlados. O ensino de gramática não foi abandonado. Ele continuou existindo. Apenas não era mais o foco do curso. O estudo da forma passou a ser encarado como um meio de se realizar a

comunicação verbal, não um fim em si mesmo. As práticas estruturais foram sendo ressignificadas sob o prisma comunicativo-interacionista.

Agora os alunos estavam indo além, conversando em *chats*, em língua inglesa; recebendo e enviando *e-mails* em inglês; visitando sites em língua inglesa etc. Um dos alunos relatou que estava baixando vídeos na internet com legendas em inglês e conseguindo entender parte deles. Outro aluno afirmou que sua compreensão da leitura das legendas do SBT (em inglês) estava melhorando. Os estudantes relatavam isso com muito entusiasmo e satisfação.

Esses resultados me fizeram perceber que, ao longo dos anos, mesmo usando a LIBRAS como língua de instrução, meu trabalho com a escrita, antes desta pesquisa, era estruturalista. Mesmo sabendo que a língua não é um código fragmentado e que a aprendizagem de uma língua não se dá apenas por meio do estudo de suas estruturas, era isso que refletia em minha prática. Apenas o fato de se usar a LIBRAS, portanto, não significa ensinar a língua estrangeira numa perspectiva comunicativo-interacionista. Esta pesquisa sugere, portanto, que além dos pressupostos da abordagem bilíngue/bicultural, o professor de LE para surdos trabalhe a aprendizagem nessa perspectiva da interação, como ocorre no ECL.

Este trabalho vem ainda corroborar os estudos que relatam os benefícios do bi/multilinguismo, como sustentam Cummins (2008), Hufeisen (2006) e Williams e Hammarberg (1998). Quando alguém vai aprender uma nova LE, ela pode usar as línguas que já conhece para fazer empréstimo de estruturas e vocábulos que desconheça na nova língua (estratégias de transferência interlinguística, mudança de código e criação de vocábulos). Pode ainda fazer transferência das estratégias de aprendizagem que usou na aprendizagem de uma LE anterior, além de poder fazer uso de outras estratégias de comunicação em LE (como o uso de paráfrases e outros). Caso o aprendiz já tenha passado pelo processo de letramento, ele também pode transferir as habilidades envolvidas nesse processo, como sustenta Cummins (2008). Nesta pesquisa, os surdos que tinham mais contato com a modalidade escrita da língua portuguesa tiveram menos dificuldade para organizar seus textos em termos de pontuação e paragrafação do que os surdos que tinham pouco contato anterior com a escrita. Por esses motivos, os professores de línguas deveriam incentivar os estudantes a fazerem uso criativo das outras línguas que conhecem de forma a tirar vantagem desse ambiente bi/multilíngue.

O presente estudo vem ainda reforçar a importância do aprendizado de uma língua estrangeira pelos surdos, especificamente o inglês, tendo em vista as diversas motivações citadas ao longo deste trabalho: desejo pessoal, necessidade de se capacitar para o mercado de trabalho, para ingressar em cursos de graduação e pós-graduação e outros. No entanto, não deixamos de reconhecer que o aprendizado da língua portuguesa por surdos é mais urgente do que o de uma LE, pois se trata da língua oficial do país. Dominar essa língua é quase uma questão de sobrevivência para essas pessoas. Contudo, uma inquietação ainda permanece dentre os professores de surdos: como ensinar língua portuguesa escrita a esses alunos?

Considerar que o ensino de línguas para surdos deve ser mediado pela LIBRAS é condição *sine qua non* sustentada por vários estudos desde a década de 90 no Brasil. Entretanto, como defendido ao longo deste trabalho, apenas considerar a LIBRAS como língua de instrução não sacia todas as dúvidas e questionamentos dos professores sobre como se ensina a escrita de uma língua oral-auditiva a aprendizes surdos. Trata-se de um contexto bastante complexo e pouco explorado.

Por estar ciente dessa preocupação, a presente pesquisa procurou sugerir uma proposta de ensino de escrita para surdos que fosse viável tanto para o ensino de L2 quanto de LE. Acreditamos que professores de português para surdos também poderão se beneficiar dos autores que embasaram este estudo, pois o português, assim como o inglês, se trata de uma língua não-materna para as pessoas surdas – além do fato de ambas serem línguas orais-auditivas e de escrita alfabética. Ou seja, a metodologia de ensino dessas línguas é bastante semelhante. Uma das diferenças estaria no *status* de cada uma dessas línguas no dia-a-dia dos surdos, quer dizer, a funcionalidade, as necessidades de uso dessas línguas. Além disso, a relação afetiva do surdo com cada uma delas também é um aspecto a ser considerado. Outra questão diz respeito ao conhecimento prévio. Por morarem no Brasil, supõe-se que o conhecimento prévio dos surdos em língua portuguesa seja maior do que em língua inglesa. Com certeza, essas diferenças vão afetar a dinâmica do trabalho, mas, de uma maneira geral, os princípios que embasam o ECL convêm para o ensino dessas duas línguas.

Além de ter sugerido uma abordagem que também pode ser aplicada ao ensino de português (L2) para surdos, acredito que a presente pesquisa tenha

beneficiado a fluência em português dos sujeitos participantes, na medida em que ela foi usada de forma bastante significativa ao longo do curso. Conforme comentários ao longo deste trabalho, essa língua esteve presente na análise comparativa de estruturas gramaticais, no registro de traduções, nas produções escritas dos sujeitos, nos *handouts* distribuídos com instruções, na comunicação extraclasse (*e-mails* e torpedos), entre outros. De acordo com Cummins (2008), quando o ambiente escolar permite que várias línguas sejam acessadas pelos estudantes, essas línguas fertilizam umas às outras, pois existe uma interdependência linguística. Dessa forma, as aulas de inglês podem ter também beneficiado a escrita dos sujeitos em língua portuguesa.

Beneficiar a escrita dos surdos, contudo, não necessariamente significa dominar o português como um nativo. A escrita de surdos, assim como a escrita de qualquer aprendiz de L2/LE, possui características que a distinguem da escrita de falantes nativos, por isso pode causar estranheza aos que a lêem. De acordo com Guarinello (2007, p. 106),

[...] para quem não conhece a natureza da escrita dos surdos, o grau de aceitabilidade seria menor, porém o que pode parecer incoerente, a princípio, depende do interlocutor e de sua habilidade para interpretar e investir em uma tentativa de constituição de um relato coerente.

Deste modo, formas que não estão no padrão podem também ser comunicativas e funcionais, dependendo do contexto. É preciso, portanto, que os professores e a sociedade de forma geral ampliem seu conceito do que seja uma boa escrita, especialmente quando se trata de uma língua não-materna.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Ponte Editores e Arte Língua, 2005.

ÁLVAREZ, Octavio Henao; SALAZAR, Doris Adriana Ramírez; MEDINA, Maribel Medina. Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías. **Lectura e vida: revista latinoamericana de lectura**, Buenos Aires, v. 1, n. 4, p. 18-25, dez. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BIALYSTOK, Ellen. **Communication strategies: a psychological analysis of second-language use**. Oxford: Basic Blackwell, 1990.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BROCHADO, Sonia Dechandt. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. (Eds.). **Dicionário enciclopédico Ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira – Libras**. São Paulo: Editora da USP, 2001. v. 1.

COELHO, Izete Lehmkuhl; MARTINS, Marco Antonio; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. **Sintaxe**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Licenciatura em Letras/ Libras, 2007. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/88/moddata/forum/494/54593/Sintaxe_texto-base.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2007.

CORDER, S. Pit. Strategies in communication. *In: FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs.). Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

COSTA, Maria José Damiani; GESSER, Audrei; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/118/Texto-base/Linguistica_Aplicada_18-05-07.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2007.

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUMMINS, Jim. **Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?** Disponível em: <<http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 1º mar. 2008.

DURAN, Luisa. Toward a better understanding of code switching and interlanguage in bilinguality: implications for bilingual instruction. **The journal of educational issues of language minority students**, Boise, v. 14, p. 69-88, winter 1994.

ESTELITA, Mariângela. ELiS: escrita das línguas de sinais. *In*: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.

FARIAS, Maria Solange de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FELIPE, Tânia Amara. Introdução à gramática da LIBRAS: educação especial – língua brasileira de sinais. **Série Atualidades Pedagógicas**, Brasília, n. 4, p. 81-123, 1997.

_____. **Libras em contexto: curso básico**, livro do estudante/cursista. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. Educar com a cabeça. Tradução de Sérgio Telarolli. **Revista viver: mente e cérebro**, São Paulo, v. 14, n. 157, p. 50-57, fev. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais.** 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HUFEISEN, Brita. O bê-á-bá do mundo. Tradução de Renata Dias Mundt. **Revista viver: mente e cérebro,** São Paulo, v. 14, n. 157, p. 58-61, fev. 2006.

KARNOPP, Lodenir B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda.** 1999. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos.** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

KLEIN, Wolfgang. **Second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KROLL, Barbara. **Second language writing: research insights for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Communicative Language Teaching. *In:* _____. **Techniques and principles in language teaching.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: a guide for teachers.** New York: Boynton/Cook Publishers, 1992.

LITTLEWOOD, William. **Communicative language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2008. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/88/moddata/forum/500/63221/Sociolinguistica.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. **The ESP**, São Paulo, v.19, n.2, p. 145-167, 1998.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NAVES, Sonia Ferreira de Lima. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes**. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

_____. E-mail: um novo gênero textual. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Patrícia L. F.; PIZZIO, Aline L.; QUADROS, Ronice M. de. **Língua de Sinais II**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2008. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/88/moddata/forum/499/54595/Libras2.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In:* FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Um capítulo da história do SignWriting**. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0065-BR-Historia-SW.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2006.

_____. **As categorias vazias pronominais:** uma análise alternativa com base na libras e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Flaviane. **Professor surdo:** a política e a poética da transgressão pedagógica. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. *In:* SEDYCIAS, João (Org.). **Tópicos em linguística aplicada I.** Brasília: Ed. Plano, 2000.

RODRIGUES, Cássio. Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira: a perspectiva da sala de aula. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 11-35, jan./jun. 1999.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa:** projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, Juliana de Brito Marques dos. **Era uma vez:** uma chapeuzinho, seis surdos, seis histórias. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SERT, Olcay. **The functions of code switching in ELT classrooms.** Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professores e alunos. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SKIBA, Richard. **Code switching as a countenance of language interference**. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Sérgio Raimundo Elias da. Considerações básicas sobre a pesquisa em sala de aula. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.7, n.1, p. 51-58, jan./jun. 1998.

SOUSA, Aline Nunes de. **A escrita de surdos: uma exploração de textos em português e inglês**. 2005. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Curso de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SOUZA, Margarida Maria Pimentel de. **A educação de surdos em dois tempos: conquistas e desafios**. 2005. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) – Pró-reitoria de Educação Continuada, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema Sign Writing: Língua de Sinais no papel e no computador**. 2005, 329p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. **Escrita de sinais I**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/73/Escrita_de_Sinais/Texto_EscritadeSinais_1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2007.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

VIEIRA, Patrícia Araújo. **O português como segunda língua**: análise da proficiência leitora de surdos cearenses. 2004. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Björn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. **Applied linguistics**, v. 19, n. 3, p. 295-333, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário de sondagemQuestionário de Sondagem

1. Qual a sua idade? _____

2. Sexo: () feminino () masculino

3. Renda familiar:

() até 1 salário mínimo

() de 2 a 4 salários mínimos

() acima de 4 salários mínimos

4. Grau de escolaridade:

() Ensino Médio incompleto – série: _____

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto – semestre: _____

() Ensino Superior completo

5. Grau de surdez:

() leve

() moderada

() severa

() profunda

6. Qual a origem de sua surdez?

7. Com que idade você começou a usar Libras? _____

8. Grau de oralização: () alto () médio () baixo

9. Usa aparelho auditivo (A. A. S. I.)? () sim () não

10. Quais os tipos de comunicação que você utiliza?

- () Libras
 () português oral (produção)
 () leitura labial
 () português escrito (leitura/escrita)
 () mímica
 () outro _____

11. Dentre os tipos de comunicação acima citados, qual você prefere? Por quê?

12. Marque com um (x) o tipo de escola em que você estudou/estuda:

<i>Tipo de escola</i> <i>Escolaridade</i>	Escola Especial	Escola Regular com sala especial	Escola Regular com sala inclusiva
Educação Infantil			
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			

13. Sua família estimulou/estimula o uso da Libras? Como?

14. Sua família estimulou/estimula o uso do português escrito? Como?

15. Que gêneros (carta, *e-mail*, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular...) você costuma ler em português?

16. Que gêneros (carta, *e-mail*, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular...) você costuma escrever em português?

17. Você gosta da língua portuguesa? () sim () não () mais ou menos
Por quê? _____

18. Você já estudou inglês? () sim () não
Caso já tenha estudado, onde foi? () escola pública
() escola privada
() curso livre para ouvintes
() curso livre para surdos

19. No seu dia-a-dia, você tem contato com a língua inglesa? () sim () não
Em que situações? _____

20. Para que você quer estudar inglês? _____

21. Você gosta da língua inglesa? () sim () não () mais ou menos
Por quê? _____

22. Na sua opinião, como deve ser um bom curso de inglês?

a) professor: _____

b) aulas: _____

c) material didático (livros, filmes, revistas, quadrinhos etc.): _____

Obrigado por participar desta pesquisa! ☺

APÊNDICE B – Questionário de avaliaçãoQuestionário de Avaliação

1. Você gostou das aulas?

() Sim () Não () Mais ou menos

Diga por que.

2. Você gostaria de continuar aprendendo a escrever em inglês?

() Sim () Não

Diga por que.

3. Você se sente mais motivado a aprender a escrever em inglês com o uso da LIBRAS em sala de aula?

() Sim () Não () Mais ou menos

Diga por que.

4. Sua compreensão de leitura em inglês melhorou após ter assistido às aulas desse curso?

() Sim () Não () Mais ou menos

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que sua compreensão de leitura não melhorou.

5. Sua escrita em inglês melhorou após ter assistido às aulas desse curso?

() Sim () Não () Mais ou menos

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que sua escrita não melhorou.

6. Você teria algum comentário a fazer sobre o curso? Teria também alguma sugestão para melhorar o nosso trabalho (em relação ao professor, à metodologia, ao material didático etc.)?

Obrigado por participar desta pesquisa! 😊

APÊNDICE C – Levantamento dos dados do questionário de avaliação

Perguntas Sujeitos	Opinião sobre as aulas	Desejo de continuar aprendendo a escrever em inglês	Motivação para aprender com o uso da Libras	Percepção de melhoria na compreensão de leitura em inglês	Percepção de melhoria na escrita em inglês	Comentários/ Sugestões
1) A.	Sim, porque está aprendendo a escrever melhor.	Sim, porque quer aprender mais.	Sim, porque é a L1 (primeira língua) dos surdos.	Sim, porque a professora sabe Libras.	Mais ou menos, porque esquece as palavras em inglês. Falta praticar mais.	Tudo estava ótimo. Quer praticar mais.
2) D.	Sim, gostou muito porque a professora o ensinou muitas coisas. Ele aprendeu muito, de forma clara, desenvolveu-se bastante.	Sim, porque precisa praticar. Quando encontrou um estrangeiro aqui no Brasil, quer se comunicar escrevendo em inglês. Também quer usar essa língua na internet, em <i>e-mails</i> e bate-papos.	Sim, porque sua língua é a Libras. Só quer professor que saiba Libras.	Sim. Quando começaram as aulas, não conseguia ler, não entendia nada. Agora, já dá pra ler porque a professora o ensinou muitas coisas, e ele aprendeu.	Sim. Melhorou um pouco porque, quando as aulas começaram, ele só escrevia duas linhas. Agora já escreve mais ou menos entre cinco e oito linhas porque a professora o ensinou muito, então ele melhorou.	A professora é ótima, o trabalho foi ótimo, o método também. Mas queria mais aulas. Já se passaram as 120 h/a, queria mais. Devia ter mais aulas.
3) E.	Mais ou menos, porque a professora devia dar mais aulas de revisão. Também não queria ter faltado algumas aulas.	Sim, para colocar no currículo.	Sim, o professor deve saber Libras.	Mais ou menos. Entende um pouco quando lê, não muito, mas só frases pequenas.	Sim. Sente-se um pouco melhor.	A professora é excelente.
4) F. S.	Sim, porque a professora explicou e esclareceu muitos conteúdos, foi ótimo.	Sim, por causa das legendas da TV (em inglês) e da linguagem do vídeo-game e também porque tem um amigo nos Estados Unidos.	Sim, lógico, é importante usar a Libras porque torna a comunicação e a interação mais fácil.	Sim. Antes lia pouco em inglês. Agora melhorou, está aprendendo.	Sim. Antes nunca tinha escrito em inglês, só olhava/ lia. Agora consegue escrever algumas coisas, mas pouco ainda.	A professora tratou muito bem os alunos, a metodologia foi boa, o material didático foi ótimo, mas gostaria de também usar a ASL em sala – sempre sonha com isso.

Perguntas Sujeitos	Opinião sobre as aulas	Desejo de continuar aprendendo a escrever em inglês	Motivação para aprender com o uso da Libras	Percepção de melhoria na compreensão de leitura em inglês	Percepção de melhoria na escrita em inglês	Comentários/ Sugestões
5) H.	Sim, porque gosta muito de estudar, interagir com outros surdos e aprender inglês. As aulas foram muito claras.	Sim, porque, como esteve ocupado, precisou faltar algumas vezes (nesse minicurso), mas deseja continuar a estudar inglês, tem interesse.	Sim, é importante, (o professor) precisa interpretar da Libras para o inglês, é melhor.	Sim, lembra que, no início, os alunos sabiam pouco. Gostou, foi bom.	Sim, aprendeu e gostou.	Foi bom, importante, quer continuar aprendendo inglês.
6) K.	Sim, porque o método atual foi melhor do que o anterior, tem algumas coisas nele mais difíceis que o sujeito gostou. Teve muitas dinâmicas, muita interação entre professor e alunos, e os alunos praticaram bastante.	Sim, com certeza absoluta, porque quer se comunicar com pessoas de outros países, ler legendas de filmes e manuais de aparelhos eletrônicos escritos em inglês etc.	Sim, claro, porque a LIBRAS é a língua natural dos surdos, facilita a aprendizagem, ajuda a entender melhor, melhora a interação e a comunicação.	Sim, acha que melhorou um pouco a compreensão de leitura. Consegue entender algumas palavras e contextos.	Mais ou menos. Considera que melhorou um pouco porque consegue escrever, mas às vezes esquece as preposições e os verbos auxiliares (ex.: "to" e "do"). Acha que precisa escrever mais para melhorar e lembrar mais as palavras.	Gostou de muitas coisas que a professora fez, mas acha que os alunos faltaram muito e que as aulas deviam ter sido em outro lugar, em outra sala, pois na que foi usada, eram constantemente interrompidos. Também queria que fosse criado um livro de inglês para surdos.
7) P.	Sim, gostou muito das aulas, mas não gostou de alguns alunos que conversavam muito.	Sim, mas considera inglês difícil, conhece poucas palavras nessa língua.	Mais ou menos. Acha o inglês difícil, escreve poucas palavras nessa língua.	Sim, mas mesmo a professora ajudando com algumas palavras que não conhece, acha inglês difícil. Gosta de inglês, acha bom.	Mais ou menos. Gosta muito da professora, que o ajuda com o inglês, acha legal, mas tem poucas palavras "memorizadas" em inglês.	Queriu continuar aprendendo, mas sabe que a professora é muito ocupada.
8) R. K.	Sim, gostou muito de frequentar as aulas e aprender inglês.	Sim, voltaria para aprender inglês, tem interesse.	Sim, considera a professora boa – por saber LIBRAS.	Sim, agora entende algumas coisas em inglês.	Mais ou menos. Consegue escrever algumas coisas em inglês.	Gostou, quer voltar a frequentar aulas de inglês, tem interesse. A professora de inglês é boa, sabe Libras.

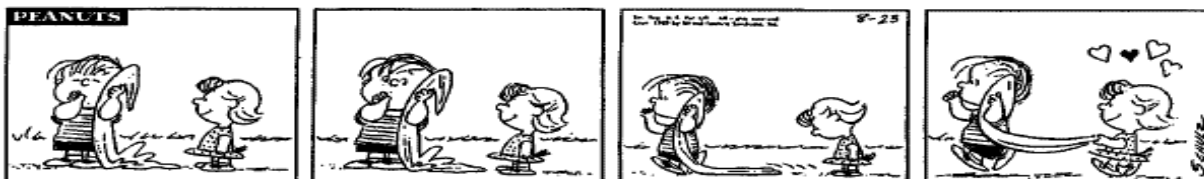
Perguntas Sujeitos	Opinião sobre as aulas	Desejo de continuar aprendendo a escrever em inglês	Motivação para aprender com o uso da Libras	Percepção de melhoria na compreensão de leitura em inglês	Percepção de melhoria na escrita em inglês	Comentários/Sugestões
9) V.	Sim, aprendeu muitas coisas na língua inglesa, foi muito importante para a sua comunicação bilíngue.	Sim, quer continuar a ter aulas de inglês, aprender mais a escrever, com recursos visuais, quer ir para o nível intermediário. Também quer aprender a ASL.	Sim, quer escrever em inglês e usar a LIBRAS. Aprendeu mais por causa da Libras, porque é uma língua visual. Entendeu bem os conteúdos.	Sim. Antes não sabia nada de inglês e, depois do curso, aprendeu, melhorou. Ainda não sabe ler perfeitamente, porque é muita coisa (palavras e frases diferentes do português), mas aprendeu o básico.	Mais ou menos. Antes não conseguia escrever em inglês, mas agora melhorou e já escreve – mesmo misturando com o português.	A professora foi muito organizada. O material era muito bom, mas devia ter tido uma apostila completa para todos os alunos, pois alguns perdiam os <i>handouts</i> que eram distribuídos e assim não podiam fazer revisão dos conteúdos.

APÊNDICE D – Handout da aula da atividade inicial

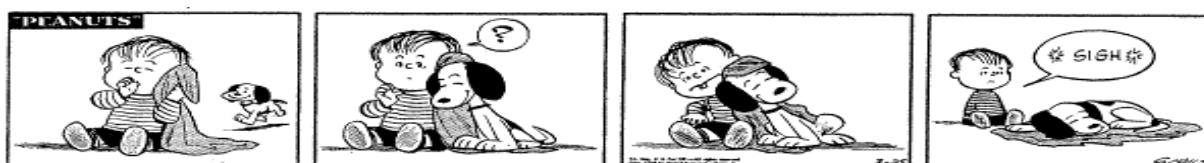
LESSON: COMIC STRIPS

A) Do you know what comic strips are? Tell the class what you think.

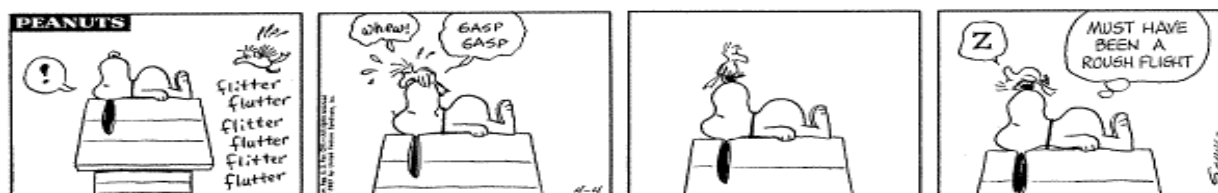
B) In groups, unscramble the boxes of the comic strips. Put them in a logical order. After this, tell the whole class your opinion. Then, check the answers with the original strips below.



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.
Redistribution in whole or in part prohibited.



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.
Redistribution in whole or in part prohibited.



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.
Redistribution in whole or in part prohibited



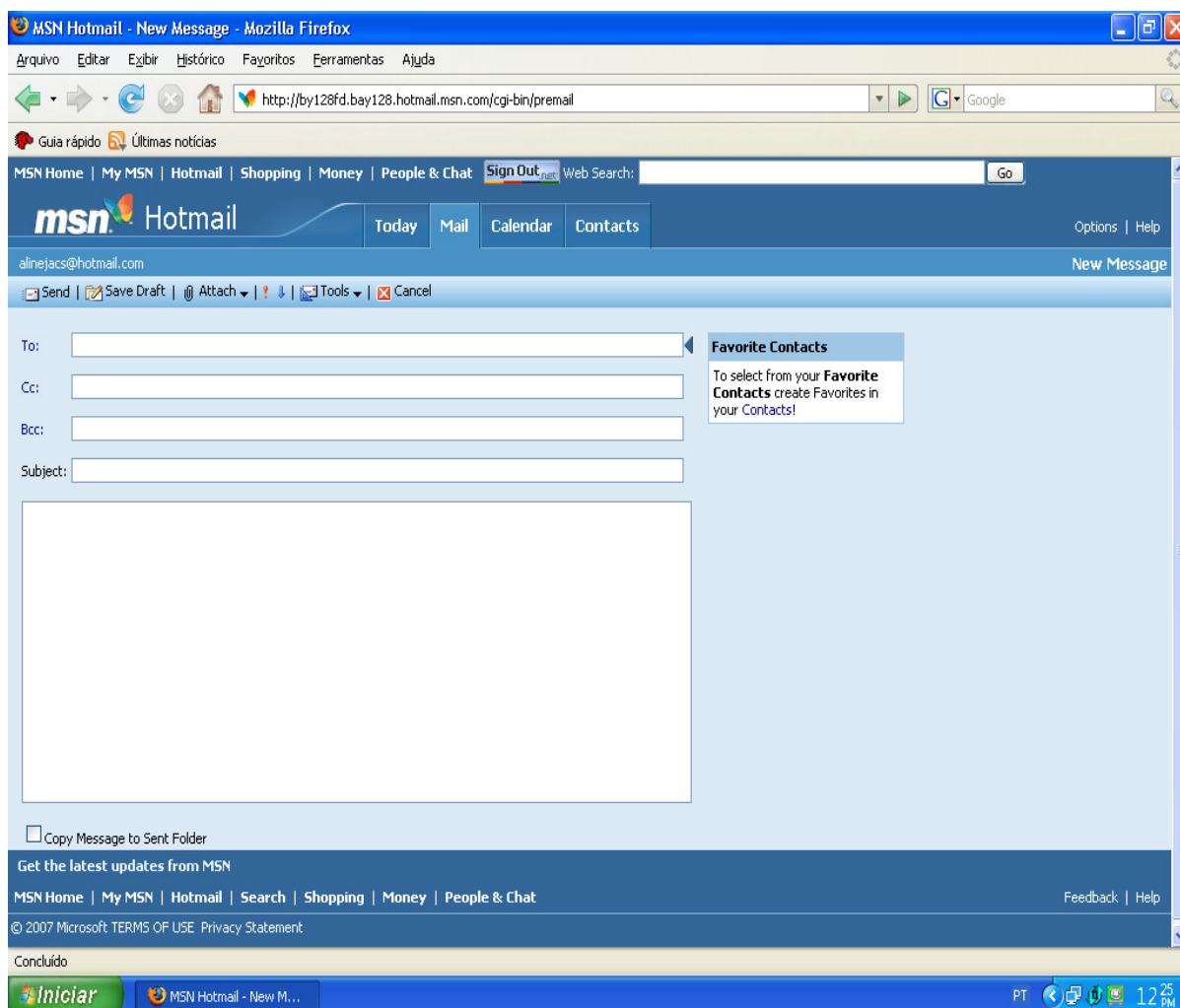
C) Discuss the translation of the strips with the teacher and the whole class.

D) Now, answer your teacher's email about the class of today:

Olá pessoal!

Vcs gostaram das tirinhas? Querem estudar esse tipo de texto nesse curso?
Pq?
Me respondam.

Um abraço,
Aline ☺




APÊNDICE E – Handout da aula da atividade intermediária


LESSON: HUMAN QUALITIES

Part I: Describers in American Sign Language - ASL¹⁴¹


Beautiful
Right hand "5" starts up, slightly to right of face; circles in front of face, coming down to flattened "O" shape slightly left of chin




Poor
Right hand grasps left elbow with open fingers, then pulls down and away, closing fingers, twice



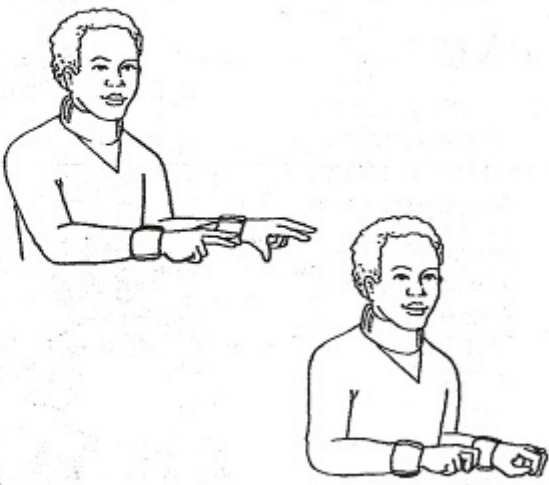
Rich
Right hand "A" starts in palm of closed "5" left hand, then arcs up and slightly right in "claw" shape



Calm
Start both "B" hands crossed just below face, right hand closer in; both hands move down, and then down and out, palms opening



Selfish
Both "3" hands start palms down, out from waist; draw toward body, bending fingers



¹⁴¹ As ilustrações na Língua Americana de Sinais foram retiradas de: HENDERSON, Roxanne; LEWIS, Karen. B. **Sign language made simple**. New York: Broadway Books, 1997.

Kind

Both "B" hands start palms in; right "B" hand goes over and around left

**Young**

Both hands open, bent; brush fingertips up shoulders, twice — also "Youthful," "Teenaged" (but with "T" hand-shapes)

**Deaf**

"1" right hand, palm out, pointing up, moves from ear to mouth (mouth to ear also okay)

**Funny**

Move extended index and middle fingers down the nose, twice

**Old**

Right hand "C" moves down from chin in a slightly wavy motion to midtorso

**Polite**

Thumb of right hand "5" taps center of chest and moves up slightly, twice

**Smart**

Start bent middle finger of open hand at forehead, flick palm open — also "Intelligent"

**Ugly**

Start with index finger pointing left in front of face; pull hand right, curling index finger into "X"

**Cute**

"U" hand starts at chin, palm in; moves down closing into "A"; may repeat for emphasis

**Cool**

With open flat hands, fan the face, bend at wrist



Translation: English-Portuguese
(Oxford Pocket – Dicionário Bilingue para Brasileiros, 2001)

- beautiful** adj. 1. lindo 2. magnífico
calm adj. 1. calmo
cool adj. (...) 5. (*coloq*) legal: ~ *guy* cara legal.
cute adj. atraente, engraçadinho
deaf adj. surdo: ~ *and dumb* surdo-mudo
funny adj. 1. engraçado, divertido
kind adj. amável
old adj. 1. velho
polite adj. cortês, educado
poor adj. 1. pobre
rich adj. 1. rico
selfish adj. egoísta
smart adj. 1. esperto, vivo
ugly adj. 1. feio
young adj. jovem

ACTIVITY:

1. In groups, match the adjectives in English with their translation in American Sign Language – ASL.
2. Then match the adjectives in ASL with their translation in Portuguese. Try to guess the meanings through the iconic tips.

Part II: Describing people on the web (personal profiles, biographies etc.)

“She's blonde, beautiful and has a great sense of humour, excellent qualities in - a builder!”
(<http://lfpres.ca/specialsections/homemagazine.html>)

“I also am a calm person and don't get rattled. People seem to appreciate that.”
(<http://www.homesofthebigisland.com/edit/profile- Alvord.html>)

“cool lady
 21 years old
 ♀ Female
 Location: Unknown
 Born: April-7-1986”
(<http://www.metallicabb.com/index.php?showuser=22987>)

“I like: Cute girls and ladies, pretty women.”
(<http://www.dolphin-intl.com/dosti.htm>)
 “He is a deaf young man from Jamaica...”
(http://www.nippon-foundation.or.jp/eng/app/gallaudet_world_list.html)

“Martin is a very funny and smart guy.”
 (<http://www.couchsurfing.com/profile.html?id=519W25>)

“Apparently JB was a fun-loving and kind person.”
 (http://www.amazon.co.uk/gp/cdp/member-reviews/A1THZL0SITLI2V?ie=UTF8&sort_by=MostRecentReview)

“An old man - or just sentimental.”
 (<http://msmvps.com/blogs/brianmadsen/archive/2007/04/15/an-old-man-or-just-sentimental.aspx>)

“i am a very nice and polite person”
 (<http://kupika.com/07princesstrublesum07>)

“how will a poor person could be rich when he has nothing at all?”
 (<http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20070525024812AAPTVwn>)

“First, I would like to hear your stories of the good and bad regarding selfish people.”
 (<http://www.kemasa.com/insanityinc/insane0013.html>)

“There are four reasons I am smart. First, I am intelligent. Second, I am bright. Third, I am clever. Fourth, I am brilliant.”
 (<http://pag.csail.mit.edu/~mernst/advice/write-technical-paper.html>)

“I keep hearing “Perl is ugly and Python is clean and nice” all the time. Today, I've easily started to react to statements like that with disgust.”
 (<http://www.advogato.org/person/wwwwolf/>)

“(...) very soft no drinking no smoking can be adjusted wanted girl or lady should educated self sufficient good looking and young wants to live with me...”
 (<http://bmser.sindhimatrimony.com/Country/45/China/Groom.rss>)

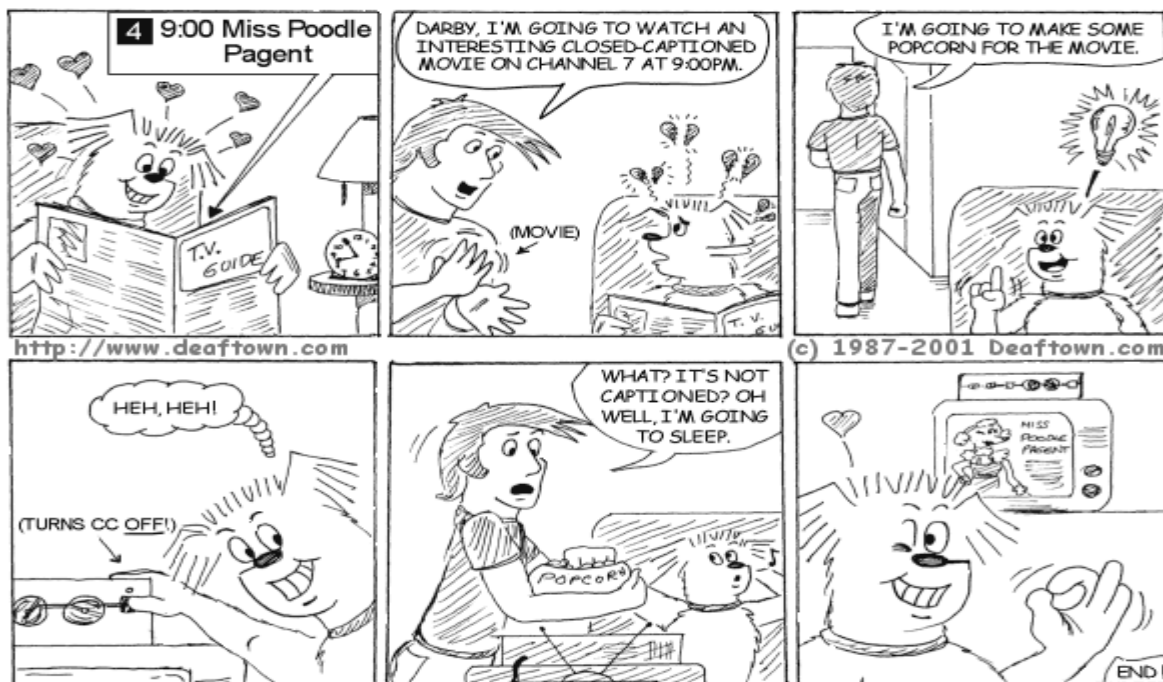
ACTIVITY:

1. Individually write a description of yourself using the adjectives learned and other ones you want to put in a personal profile on a relationship site.

APÊNDICE F – Handout da aula da atividade final

LESSON: MOVIE SUBTITLES

PART 1: Warm-up



- In small groups, unscramble the comic strip. Then, read it and discuss its meaning.
- Now, discuss with the whole class:
 - * Do you often watch captioned movies/programs on TV?
 - * What about DVDs?
 - * Is there a difference between these two kinds of subtitles?

PART 2: Reading

- Watch the movie "One a.m." (1916), with Charles Chaplin.
- Then, discuss with your classmates: *Which are the differences between this kind of subtitle and the ones used nowadays?*

PART 3: Writing

- a) Reply your teacher's email about the movie:

Hi, students!

Have you enjoyed the movie with Charles Chaplin? Why?
Which scene have you liked the most?

Thanks.
Bye bye.

Teacher Aline 🌹

APÊNDICE G – Handout da primeira aula (após a coleta inicial)



Introductions and Greetings

LESSON 1: My sign name is...

◆ CONVERSATION

Ivo: Hello!

Ana: Hi!

Ivo: I am **Ivo**. What is your name?

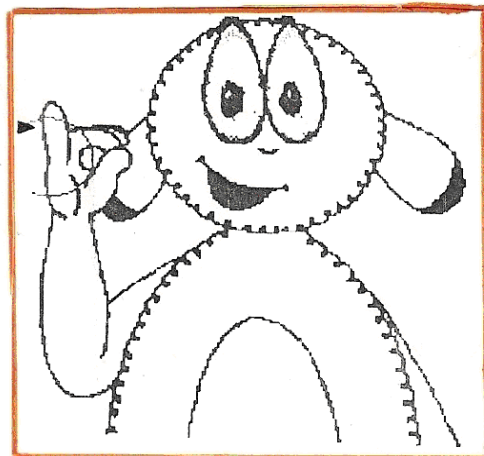
Ana: My name is **Ana**.

Ivo: What is your sign name?

Ana: My sign name is . And you?

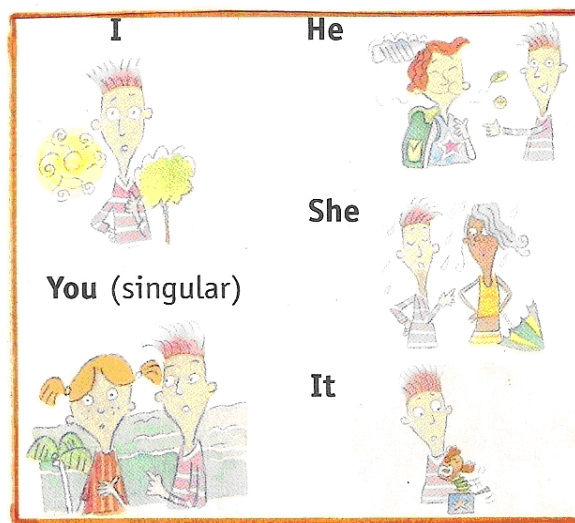
Ivo: My sign name is . Nice to meet you.

Ana: Nice to meet you, too.



◆ GRAMMAR

Subject Pronouns	Verb TO BE
I	am
You	are
He	is
She	is
It	is



◆ LET'S WRITE

1. Fill in the blanks with AM, IS or ARE:

a) He _____ Pedro.

b) My name _____ João.

c) I _____ Maria.

d) What _____ your name?

e) It _____ Dudu.

f) She _____ Carla.

g) My sign name _____ .


◆ LET'S READ


1. Read the dialogue.

Paul: Hi! What is your name?

Juliet: Hello! I am Juliet. And you?

Paul: I am Paul. What is your sign name?

Juliet: My sign name is . What about you?

Paul: My sign name is . Nice to meet you.

Juliet: Nice to meet you, too.

2. Now write T for TRUE or F for FALSE:

a. () She is Paul.

b. () He is Peter

c. () She is Juliet.

d. () He is Paul.

e. () He is Ana.

f. () He is Ivo.

APÊNDICE H – Plano de ensino da primeira aula (após a coleta inicial)

LESSON PLAN

LESSON: My sign name is...

AIM: To practice the verb To be in the present to introduce someone.

AIDS: board, marker, cards, and *handout*

LEVEL: elementary

PRESENTATION

- Teacher greets students with “hello”, and says his name and sign name in LIBRAS.
- T. asks Sts. to do the same.
- T. asks if they have memorized all the names and sign names they have just seen.
- T. informs Sts. that they are going to play a game to help them to memorize their classmates’ names and sign names.
- Sts. say their names and sign names plus the name and the sign name of the student sitting on their right. When a St. doesn’t remember it, he can ask his classmate.
- T. shows the conversation from Lesson 1 and asks Sts. to identify on the text the structures they have just used in LIBRAS.
- T. signs the conversation.

HIGHLIGHT MEANING

- T. asks Sts. if they can identify aspects of To be:
 - USE: to introduce someone.
 - FORM: am, is, are - according to its subject.
- T. explains the grammar box from Lesson 1, pointing out that, in LIBRAS, there is not a correspondent translation for the VERB TO BE in introductions.

PRACTICE

- 1) - T. divides Sts. in pairs.
 - Sts. personalize the conversation, using their own information.
 - T. asks some Sts. to perform the conversation in LIBRAS.
- 2) - T. gives Sts. some cards with famous people’s names.
 - Sts. go to the board and write sentences using He/She/It + verb TO BE + name.
 - T. checks if Sts. know the sign names that correspond to the famous names.

PRODUCTION

Sts. write a conversation between them and a famous person, introducing themselves.

HOMEWORK

Sts. do the exercise “Let’s write” and “Let’s read”.