



## **UM OLHAR PARA OS DEPOIMENTOS ESCRITOS, EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO LII, DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS E FLUENTES EM LIBRAS**

Marcelo Vieira da Nóbrega

Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega

*Universidade Federal da Paraíba – [vi2002@uol.com.br](mailto:vi2002@uol.com.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba – [zulemapcn@hotmail.com](mailto:zulemapcn@hotmail.com)*

### **Resumo**

Este trabalho busca investigar a escrita surda universitária em Língua Portuguesa como L2 (LPL2), a partir da coleta de depoimentos escritos de 05 (cinco) surdos universitários (um depoimento para cada surdo) do Curso de Letras-Libras UAB/UFPA, coletados nos fóruns da plataforma Moodle entre os meses de abril de 2012 e abril de 2013. Como objetivos específicos buscou-se: a) Comparar a escrita em português como L2 de diferentes sujeitos surdos universitários, fluentes em libras, tomando-se como ponto de partida seus depoimentos de vida; b) analisar os diferentes níveis de compreensão que o surdo universitário detém da relação surdo x sociedade ouvintista; e c) identificar eventuais níveis de conhecimento da Língua Portuguesa escrita a partir dos depoimentos de vida captados. A pesquisa desenvolvida – de natureza qualitativa, bibliográfica, a partir do estudo de caso – embasa-se em Kozłowski (1998) para sustentar que o domínio do bilinguismo, por parte de tais sujeitos surdos, é condição inerente à aprendizagem de uma segunda língua (LPLII). Com relação à aprendizagem de uma segunda língua, buscou-se em Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997) fundamentos justificadores. Por fim, na questão da análise das identidades surdas partiu-se das considerações de Perlin (2007). Após a análise dos depoimentos dos dois grupos de surdos avaliados concluiu-se que os sujeitos que apresentam maior identidade, identificação e afinidade com a causa surda são os que melhor apresentam performances na escrita da LPL2. Por sua vez, os sujeitos que apresentaram profundas dificuldades de compreensão na escrita da LPL2 são os que mais apresentaram dificuldades de envolvimento com a causa e, com efeito, a identidade surda. A tese sustentada se funda na necessidade premente que os sujeitos surdos necessitam urgente do domínio do bilinguismo como pressuposto fundante às suas inserções no universo da escrita da LPLII.

**Palavras-Chave:** Escrita Surda Universitária, Língua Portuguesa como L2, Identidade Surda.

## **1. INTRODUÇÃO**

A experiência surda de se comunicar, via texto escrito em Língua Portuguesa, para estes sujeitos como L2, parece a cada dia desafiadora. Em um universo linguístico onde a supremacia da escrita da LPL1 é inquestionável, a reflexão acerca da inserção da escrita de tais sujeitos no universo acadêmico merece melhor análise, já que, via de regra, o que é exigido na academia, em última análise, é a proficiência plena na escrita da LPL1. Por outro lado, a luta dos sujeitos surdos pela constituição de suas identidades e cultura surdas, sobretudo a partir dos anos 90, com o reconhecimento legal da Libras como língua oficial dos surdos (Lei 10436/2002 e seu Decreto Regulamentados 5.696/2005), se constitui como razão relevante para se estudar, com efeito, a escrita de tais sujeitos.

Nesta compreensão, a inserção dos surdos no mundo da escrita exige um pensar mais consistente que envolve pesquisas contínuas, afinal para eles a escrita formal em Língua Portuguesa, não esqueçamos, é L2, justificativa mais que cabível para que os espaços de inserção desses sujeitos se urgente. A partir dessas percepções e compreensão de que algo deveria, e poderia, ser feito, surgem razões mais do que fundamentais para que, aos poucos, o pesquisador fosse coletando, informalmente, fragmentos escritos dos depoimentos e impressões pessoais de tais sujeitos surdos, através de suas interações nos fóruns, durante a evolução das disciplinas no Letras-Libras, entre os anos de 2012.1 e 2013.1, das quais o pesquisador também era aluno, já que também concluiu em agosto de 2014 a Licenciatura em Letras-Libras.

Neste sentido, a grande variação de respostas, no tocante aos níveis de clareza, concisão, simplicidade, natureza e/ou complexidade nas estruturas gramaticais de suas respostas no AVA, em português como L2, nos chamou a atenção. A impressão inicial que tínhamos, a partir das respostas coletadas nos fóruns, era, em alguns depoimentos, mais completas e mais adequadas à estrutura sintática da LPL1, já em outros relatos sujeitos com maior dificuldade de expressão escrita, fazendo-se compreender com certa dificuldade. Por fim, em outros, em se comparando com a escrita ouvintista, praticamente não se percebiam distinções. Dentre as hipóteses elencadas para as possíveis dificuldades enfrentadas pelos surdos no domínio da LPLII, destaca-se, para este trabalho, a de que as dificuldades na escrita de uma segunda língua são naturais e inerentes a qualquer sujeito. Com relação aos surdos não seria diferente.

## **2. ESCOLHA DO CORPUS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.**



O corpus de pesquisa investigado, por sua vez, trata da análise de 05 depoimentos escritos em português como L2, de 05 sujeitos surdos universitários (um depoimento para cada surdo), sendo 03 surdas e 02 surdos. Os depoimentos foram coletados entre os meses de abril de 2012 a abril de 2013, nos fóruns de algumas disciplinas veiculadas na ferramenta Moodle, do curso de Licenciatura em Letras-Libras – UFPB/UAB.

Para este trabalho utilizou-se de duas modalidades de pesquisa: bibliográfica e a referente ao Estudo de Caso. Para fins de preservação da face e do anonimato dos sujeitos surdos envolvidos na pesquisa, omitiram-se quaisquer formas de identificação de suas identidades, tais como nomes, origens, locais onde trabalham e/ou pistas eventuais que pudessem identificá-los. Para efeito de melhor sistematização das análises convencionou-se denominá-los, respectivamente, de sujeitos A, B, C, D e E, de acordo com a ordem arbitrariamente selecionada. Dentre os 10 sujeitos surdos, alunos do Letras, matriculados nas mesmas disciplinas nas quais o pesquisador, entre abril de 2012 e abril de 2013, também se matriculou, optou-se aleatoriamente por 05 sujeitos surdos (03 mulheres e 02 homens).

### 2.1. A escrita da LPLII para o surdo: desafios e conquistas.

A realidade das inúmeras linguísticas espalhadas pelo Brasil afora, marcadas por políticas educacionais excludentes e marcadamente fonologocêntricas, predominantes no ocidente como paradigmas de verdade inelutável, releva a libras e, com efeito, seus falantes – principiologicamente uma língua de base espaço-visual - à mera condição de margem, preconceito e de exclusão. O etnocentrismo linguístico das línguas orais-auditivas tem repercussões, por exemplo, na escrita dos sujeitos surdos. Porque a condição de adaptabilidade é contínua: o surdo teria que escrever, adaptando-se sempre à rígida sintaxe estrutural ouvintista. Aquele que transgredir tal exigência estaria a rigor fora do mundo das exigências da escrita acadêmica, por exemplo. Ademais, some-se a tal desafio o fato de o surdo ter que enfrentar os bloqueios e dificuldades naturais de aquisição<sup>1</sup> e aprendizagem<sup>2</sup> da

<sup>1</sup> A aquisição de uma língua sobrepõe-se ao aprendizado formal no desempenho de L2. Intake é simplesmente onde origina-se a assimilação da língua; é o input linguístico que ajuda o aluno a assimilar a língua. A maior função das aulas de L2 é a de providenciar intakes para uma assimilação da língua mais efetiva. Krashen, citado por Schütz (2006) ratifica que a “aquisição requer interação significativa, na língua alvo – comunicação natural – onde os falantes estão cientes não apenas da forma de suas interações, mas também da mensagem que eles estão transmitindo e entendendo” A aquisição, ou assimilação, de uma língua está mais ligada ao convívio humano e às situações naturais. Sendo constantemente exposta a uma língua falada pelos pais e pessoas que a rodeiam, a criança ouve-a, repete, imita e finalmente cria as suas próprias frases. (KRASHEN, 1997, apud SCHÜTZ, 2006).

<sup>2</sup> Já aprendizagem refere-se à maneira formal e institucionalizada como as línguas são aprendidas na sala de aula. A aprendizagem relaciona-se com a recepção da informação, a sua transformação em conhecimento e a acumulação desse conhecimento mediante o exercício da memória (SCHÜTZ, 2006).



modalidade escrita de uma nova língua. Estes são desafios ao universo surdo bastante complexos. Não se deve esquecer, à apreciação dos argumentos, o fato de se ter, no caso da libras, uma radical mudança de perspectiva teórica de percepção da nova língua, no caso a Língua Portuguesa: o processo tradutório até se chegar na modalidade escrita do português como L2, para o surdo, é doloroso, quase sempre, porque este sujeito parte de uma língua de características orais-auditivas (caso do português falado ou escrito) – para este falante, tida como L2 – transita por um processo de tradução/interpretação para libras, nem sempre eficaz – em face das limitações típicas de um intérprete que teria que “dar conta de tudo que é conhecimento, informação, sinais, peculiaridades regionais no ato da tradução” – até culminar na escrita do português escrito aos olhos do surdos, com suas sintaxe desafiadora, complexa e marcadamente exigente

Ainda nesta perspectiva, Kozłowski afirma que “o trabalho numa proposta bilíngue”, (KOZŁOWSKI, 1998 *apud* LIMA, 2006, p. 24) quer dar o direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar. Por sua vez, Ferreira-Brito reconhece que dentre as duas filosofias utilizadas na educação de surdos – o oralismo<sup>3</sup> e o bilinguismo<sup>4</sup> - ocorrem deformações na aprendizagem de uma segunda língua, por parte do surdo, que interferem diretamente no desenvolvimento da escrita do surdo, como L2. (FERREIRA-BRITO, 1993, *apud* ALMEIDA, 1993). Trata-se, por exemplo, da chamada Comunicação Total<sup>5</sup>. Bernardino reconhece que tal condição bimodal de uso de ambas as línguas – momento em que a fusão dos itens lexicais, a morfologia, a sintaxe e a semântica da língua de sinais, com suas expressões faciais e movimentos de boca

<sup>3</sup> Ênfase no aprendizado da língua oral, ainda hoje em vigor no Brasil e cujas raízes se notabilizam no famoso Congresso Internacional de surdos, em Milão, na Itália, em 1880. Surdo tido como “deficiente auditivo”. A língua oral assume caráter terapêutico. Para Sacks, o “oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deteriorização dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral” (QUADROS, 1997).

<sup>4</sup> Defende que o ideal é que o surdo possa aprender, simultaneamente, a língua oral quanto a língua de sinais, sempre reconhecendo as especificidades de cada uma delas. Considera a língua de sinais como natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

<sup>5</sup> Introduzem elementos gramaticais e lexicais de uma língua e de outra. Também chamado de português sinalizado, ou bimodalismo, a proposta sofre grandes críticas. Quadros defende que “os sistemas de sinais artificiais, como tentativas de ajustamentos da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural. Dessa forma, tira-se a oportunidade dessa criança de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem” (QUADROS, 1997, p. 24). Para Ferreira-Brito o bimodalismo, tanto desconsidera a língua de sinais com sua riqueza estrutural quanto desestrutura o português. (FERREIRA-BRITO, 1990).



são incompatíveis com a pronúncia simultânea das palavras na língua oral – pode gerar certa confusão na mente dos surdos, cuja repercussão negativa possa comprometer a sua produção escrita. (BERNARDINO, 2000, apud. ALMEIDA, 2003, p. 20). Neste sentido, é possível que o *input* gerado a partir do bimodalismo possa comprometer a sua escrita. Daí a razão de se encontrarem na escrita surda pistas de elementos gramaticais de ambas as línguas, causa fundante, nem sempre, da aprendizagem de segunda língua. Razão pela qual devem os professores atentarem a este fenômeno.

É, portanto, neste sentido, que Ferreira-Brito defende que seja imprescindível a aprendizagem da LS<sup>6</sup> por parte do surdo, antes de qualquer língua. (FERREIRA-BRITO, 1995). É desta forma que sua inserção social se inicia. Porque a aprendizagem, tanto da modalidade oral, quanto escrita, reproduzidas na escrita do português, como L2, é fundamental ao surdo. Se é um direito constitucional e, com efeito, universal, a aprendizagem, por parte do surdo, de sua língua materna (como L1), também a sua inserção no universo do português escrito é não menos imperativa. O mundo é etnocentricamente de monopólio da escrita, embora haja muitas comunidades ágrafas. É preciso desmistificar tal situação, ou não teremos inclusão apenas formal. É bem verdade em que há situações em que a língua portuguesa e a língua de sinais estão em situação de complementaridade, isto é, no momento em que uma língua é usada em dadas circunstâncias em que a outra não é utilizada – o que chamamos de diglossia surdo se utiliza do português escrito, como L2, apenas na condição diglósica, isto é, no momento de uma produção científica acadêmica para ouvintes, por exemplo, - e se lança mão da escrita de sinais, embora de maneira limitada muitas vezes, nas suas comunicações diárias na sua comunidade surda. É preciso esclarecer que no dizer de Svartholm “na verdade, o processo de aquisição da L2 não é um processo natural para a criança surda. A segunda língua, falada ou usada na sua forma escrita, não apresenta a mesma perspectiva dessas investigações quando se considera a realidade do surdo”. (SVARTHOLM, 1994, apud. QUADROS, 1997, p. 88). Esta é uma questão central em nossa análise: a escrita surda como L2 transige a uma lógica natural de aprendizagem, uma vez que desafia a condição de ser surdo; não faz parte da interação social do surdo.

Neste sentido, segundo Quadros “as características intrínsecas à forma escrita impossibilitam dar a ela o mesmo tratamento da forma da língua sinalizada ou falada” (QUADROS, 1997, p. 88). Assim, na aprendizagem da modalidade escrita como L2, é possível que a gramática possa ser apreendida a partir de situações do cotidiano, sem que necessariamente, o aluno

---

<sup>6</sup> Língua de Sinais.



tenha domínio metalinguístico da língua. Para tal, faz-se necessário, assim como na aprendizagem da sua própria língua – atitude bastante comum entre muitos surdos – um processo de conscientização do próprio surdo acerca da importância e das razões de aprender a modalidade, combinado com a aquisição implícita de sua própria língua, a Libras. O que se percebe é que há muitos surdos, inclusive universitários, que sequer dominam a sua língua.

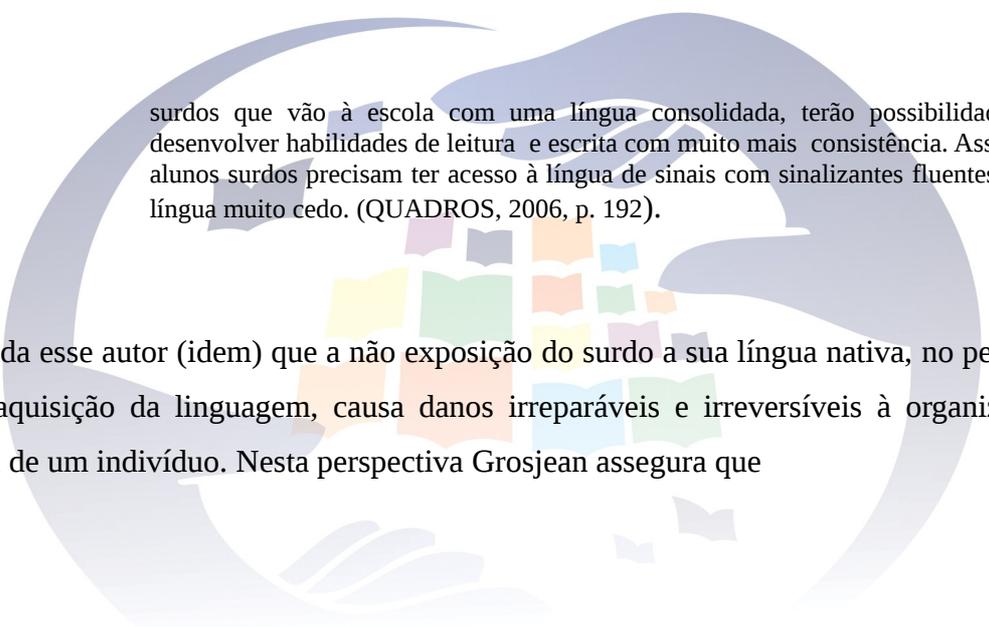
Quando tratamos da escrita surda universitária, como L2, é preciso distinguirmos as duas modalidades de escrita mais comuns: a modalidade “falada”, mais próxima das interações do cotidiano, das redes sociais (ace, instagram e torpedos em geral), hoje, uma questão de expressão de cidadania e inclusão social. É preciso considerar que o contato do surdo com tal modalidade de expressão escrita praticamente se “naturaliza” no seu cotidiano: a modalidade espaço-visual, característica da língua de sinais, contingencia aos seus falantes, os surdos, farto e massificado uso no seu dia a dia. A segunda, mais elaborada, a escrita formal, universitária, institucional, acadêmica, dentro dos rigores ouvintistas. Desta forma, Svartholm parte da hipótese de que “os erros’ que aparecem nas produções escritas dos alunos surdos podem ser uma perfeita evidência da capacidade para linguagem natural à espécie humana” (SVARTHOLM, 1994, apud. QUADROS, 1997, p. 101). Segundo o autor tais erros evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua, e não problemas de expressão escrita relacionados à surdez.

Os estudos de Whitaker, ao tratarem da aquisição da linguagem por parte de crianças surdas, baseiam-se no Inatismo chomskiano para explicar os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e atribuem ao instinto a capacidade de desenvolvimento da linguagem. Para esse autor “é possível admitir um ponto de partida comum aos ouvintes e aos surdos”. (WHITAKER, 1973, apud. FERNANDES, 2003; MADOW e FELDMAN, 1977, apud SACKS, 1990). Nesta compreensão, na impossibilidade de o surdo melhorar o domínio de sua língua nativa, a aprendizagem da modalidade escrita do português como L2 para esse sujeito se torna quase impossível. Nesta compreensão, no tocante à situação do surdo, em termos de aprendizagem e/ou aquisição de uma segunda língua – no caso de português como L2 – o quadro parece mais desafiador ainda. Muitas são as razões: em primeiro lugar, por ser de base oral-auditiva, por si, o português, ao mundo do surdo (gesto-visual), já se torna mais difícil sua aprendizagem. Depois, o “gueto” social no qual o surdo está inserido torna o quadro de aprendizagem do português mais doloroso ainda. Por último, a complexidade morfossintática e semântica, aliada ao etnocentrismo histórico da modalidade escrita do português, desafia o universo da surdez porque a todo momento tais sujeitos são compelidos a



se adentrarem em uma modalidade de escrita a eles estranha, artificial e distante do seu universo linguístico.

Por outro lado, ainda há um fator complicador nessa relação: o contato tardio do surdo com sua língua nativa acarreta uma série de consequências que vão comprometer diretamente a aprendizagem de uma segunda língua, dentre as quais a dificuldade de desenvolverem habilidades de leitura e escrita, quer seja em Libras ou em Português. Na verdade, o que ocorre é que o surdo, via de regra, ao adquirir a Libras de forma precária, com efeito, aprenderá a modalidade escrita da LPL2 com certa dificuldade. Nesse sentido Quadros nos ratifica que os



surdos que vão à escola com uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência. Assim, os alunos surdos precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo. (QUADROS, 2006, p. 192).

Observa ainda esse autor (idem) que a não exposição do surdo a sua língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo. Nesta perspectiva Grosjean assegura que

A língua de sinais deve ser a primeira língua (ou um dos dois primeiros idiomas) adquirida por crianças que têm uma perda auditiva severa. É a língua natural, de pleno direito, que garante a plena e completa comunicação. Ao contrário de uma linguagem oral, ela permite a comunicação da criança/jovem surda e seus pais cedo, e totalmente, com a condição de adquiri-la rapidamente... Ela também irá permitir que a criança adquira a cultura do mundo dos Surdos (um dos dois mundos que ele / ela pertence) logo que o contato é feito com esse mundo... Vai facilitar a aquisição de uma segunda língua, seja na sua modalidade falada ou escrita... finalmente, ser capaz de usar língua de sinal é uma garantia de que a criança vai ter dominado pelo menos uma língua. (GROSJEAN, 2001, p.112-113)

Logo, se não há aprendizagem de sua língua, muito menos terá êxito na aprendizagem de uma modalidade escrita de uma segunda língua.

Nesta compreensão, Fernandes afirma que



qualquer iniciativa de atuação educacional, levando em consideração um indivíduo que não tem acesso à aquisição de uma língua oral-auditiva de modo natural, deve prever não apenas o aspecto técnico de aprendizagem da língua que pertence à comunidade linguística, de modo geral, a língua de modalidade oral-auditiva, mas o aspecto técnico-científico de preservar e estimular a aquisição de um mecanismo linguístico mais acessível e que possa ser adquirido de forma mais rápida e eficaz. No caso das crianças surdas, uma postura de educação com bilinguismo. (FERNANDES, 2003, p. 31)

Este é um pressuposto teórico dos mais relevantes para entendermos a escrita surda, mais especialmente a focada em nosso objeto de análise: não se pode conceber que o surdo possa desenvolver uma escrita satisfatória de português na modalidade L2 se não lhe foram dadas condições mínimas de desenvolvimento de sua língua nativa, a de sinais. Nesta compreensão, o trabalho de Westphal é revelador quando afirma, ao tratar da aquisição de uma segunda língua sob a perspectiva do gerativista chomskiana, que “a simultaneidade é impraticável quando se intenciona preservar as duas estruturas linguísticas.” (QUADROS, 1997, p. 25). Nesta compreensão se há, de acordo com o Gerativismo de Chomsky, uma Gramática Universal, um dispositivo de aquisição da linguagem, inato, comum a todos os seres humanos e que precisa ser acionado positivamente desde a infância, mediante as experiências linguísticas do cotidiano, então é direito do surdo – desde criança – ter acesso à sua língua nativa para que este dispositivo seja acionado. Se a aquisição da libras está comprometida, e/ou se ocorreu de forma precária na tenra idade, aprender a modalidade escrita do português como L2 é missão quase impossível. Entretanto, Quadros defende o respeito às peculiaridades da comunidade surda com sua cultura própria. (op. cit., 28) Acrescenta, ademais, que uma proposta puramente bilíngue à educação de surdos não é viável, porque precisa também ser bicultural para permitir o acesso natural e rápido da criança surda à comunidade ouvinte. Desta forma, o acesso à escrita formal do português como L2 é um mecanismo de inserção cidadã e política na sociedade, necessário e imprescindível à constituição e a inclusão dos surdos na cultura ouvinte.

### **3. ANÁLISE DOS DADOS E ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES.**

Para efeito de melhor categorização da análise - e levando-se em conta a grande escassez de modelos teóricos que abordem diferenças de perspectivas em abordagens de escritas para tais



especificidades de sujeitos - optou-se por uma classificação, com base nos depoimentos analisados, das escritas surdas universitárias com base em 02 (dois) grandes grupos, a seguir delineados: a) *Grupo A*, que enquadra os sujeitos surdos universitários com escritas que refletem maiores níveis de maturidade identitárias da cultura surda e que mais se aproximam de estruturas sintáticas próximas da escrita acadêmica; e; b) *Grupo B*, no qual se enquadram as escritas com características mais remotas da escrita dita acadêmica e com estruturas sintáticas do português escrito mais embrionárias. Ademais, neste grupo se enquadram os sujeitos cujas escritas refletem poucos sinais de formações identitárias da cultura surda.

### 3.1. Análise do Grupo A (sujeitos D e E).

A categorização da análise a partir do Grupo A incluiu fragmentos de depoimentos dos sujeitos D e E, a seguir transcritos: *“A minha experiência visual que eu sou uma pessoa surda ser um diferente e não deficiente. Quando eu era criança percebi atrasadas as coisas de comunicação. Tinha 5 anos, lá na escola regular a professora me ensinou fazer as atividades, ela falava que eu prestei a atenção na leitura labial dela para melhorar a meu entendimento um pouco. Quando eu conversei com os amigos ouvintes que falavam mais rápido que eu não entendi nada, eles falavam bem devagar repita várias vezes que não entendi as palavras que não conheci nada esses significados. As vezes que alguém fala que prestei a atenção na leitura labial que me entendi e talvez mal entendesse que confunde com outras coisas. Agora eu uso de Libras, é nossa língua dos surdos e também os gestos, é mais entendimento da comunicação rápido que tem visual nas mãos como o que está falando que não precisava ler a labial. É muito bom relação com ouvintes, surdos e interpretes que usam em Libras é mais importante desenvolver a aprendizagem e experiência da vida e profissional. (Depoimento coletado em 01 de abril de 2013 às 22h37.) (Sujeito D).”* Sim, minha opinião dos seus textos com os alunos acham que as pessoas surdas não têm capacidade para assumir uma vaga de professor nas escolas. Porque então universidades para os surdos. Acho problema sério por isso precisa conversar para encontrar solução.

*Sou surdo e sou instrutor de Libras na ----- . Eu acho que alunos surdos entendem melhor o professor surdo porque culturas suas são iguas, proveito melhor para desenvolver. As pessoas surdas têm direito legal de ser um profissional e o surdo pode ser competente como qualquer ouvinte”. (Sujeito E). Depoimento coletado em 18 de abril de 2013 às 17h30).*

Inicialmente, o que se percebe nos dois depoimentos, do ponto de vista do que se chamou na categoria *Marcas identitárias com a cultura e identidades surdas*, é que os dois sujeitos têm



consciência da importância do ser surdo. Percebe-se esse fato nos depoimentos “*Agora eu uso de Libras, é nossa língua dos surdos*” (sujeito D), ou “*é mais importante desenvolver a aprendizagem e experiência da vida e profissional: (sujeito D)*”, “*eu sou uma pessoa surda ser um diferente e não deficiente.*” (Sujeito D); ou ainda “*alunos surdos entendem melhor o professor surdo porque culturas suas são iguais, proveito melhor para desenvolver. As pessoas surdas têm direito legal de ser um profissional e o surdo pode ser competente como qualquer ouvinte*”. (Sujeito E). Esta condição parece fundamental, inclusive com reflexos na escrita surda, uma vez que assumir-se como sujeito surdo, e não como deficiente, permite ao surdo, por exemplo, ter a certeza de que o domínio da escrita acadêmica do português como L2 lhe permite analisar dois aspectos fundamentais: o primeiro, que a libras, na modalidade falada, deve ser a sua língua nativa; e o segundo que, embora reconhecendo que a aquisição português como L2 não lhe seja um processo natural – conforme reconhece Svartholm é imprescindível o seu conhecimento se ele quiser ter acesso ao saber institucionalizado na academia. (SVARTHOLM, 1994, apud. QUADROS, 1997). Para o sujeito D a condição de ser surdo e não deficiente ou diferente constata o que Perlin (2012) afirma acerca da constituição e tipos de identidades surdas. Os sujeitos D e E classificam-se como sujeitos identitários políticos, segundo Quadros, a seguir descritos

Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda e apresentam características culturais como sejam: 1. Possuem a experiência visual que determina formas de comportamento, cultura, língua, etc 2. Carregam consigo a língua de sinais. Usam sinais sempre, pois é sua forma de expressão. Eles têm um costume bastante presente que os diferencia dos ouvintes e que caracteriza a diferença surda: a captação da mensagem é visual e não auditiva o envio de mensagens não usa o aparelho fonador, usa as mãos. 3. Aceitam-se como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com identidade surda, onde impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada, de língua de sinais, etc. 4. Passam aos outros surdos sua cultura, sua forma de ser diferente; 5. Assumem uma posição de resistência. 6. *Assumem uma posição que avança em busca de delimitação da identidade cultural* 7. *Assimilam pouco, ou não conseguem assimilar a ordem da língua falada, tem dificuldade de conhecê-la;* 8. *A escrita obedece à estrutura da língua de sinais, pode igualar-se a língua escrita, com reservas.* (grifo nosso) (QUADROS, 1997, p. 64).

Embora com característica muito próximas à escrita do português como L1, mantêm fortes resquícios na escrita surda da estrutura da língua de sinais. Ademais, carregam consigo fortes



marcas identitárias da cultura surda. Apresentam maior grau de assimilação, na escrita do português como L2, da estrutura tradicional desta língua.

Por outro lado, o que se percebe é que o sujeito D, ao assumir a sua condição de sujeito surdo – por exemplo, no momento em que dá ênfase a sua experiência visual, fundamental na sua vida – toma esta como grande impulso nas suas relações de grupo, quer seja entre ele e seus ouvintes ou entre seus pares surdos. Tanto na fase de criança, aos 5 anos, quanto na atualidade, o que se percebe no depoimento é um desejo de mudança, de evolução, de crescimento, tomando como ponto de partida a sua condição de ser surdo.

Em contrapartida, o sujeito E reflete na sua escrita uma condição ímpar de constituição da identidade surda: um nível de engajamento político peculiar e porque não dizer único para tais sujeitos. Embora não apresente clareza coesivo-referencial no período gramatical que abre o depoimento: (*“Sim, minha opinião dos seus textos com os alunos acham que as pessoas surdas não têm capacidade para assumir uma vaga de professor nas escolas. Porque então universidades para os surdos”*), percebe-se uma inquietação com a busca da igualdade de direitos frente aos ouvintes universitários. A aparente falta de clareza do enunciado inicial é retificada à frente na tese de que – em nome do fortalecimento de sua identidade surda – quem entende surdo é surdo. Por isso, para esse sujeito a evolução da causa surda perpassa obrigatoriamente os seus pares, isto é, os próprios surdos. Neste ponto, tanto este sujeito quanto o sujeito D concordam com a tese de que *“É muito bom relação com ouvintes, surdos e interpretes que usam em Libras é mais importante desenvolver a aprendizagem e experiência da vida e profissional”* (Sujeito D).

### 3.2. Análise do grupo B (sujeitos A, B e C).

A categorização da análise a partir do Grupo B incluiu os depoimentos dos sujeitos A, B e C, a seguir transcritos: *“Eu me chamo -----(surda) moro em Recife, nasceu em Campina Grande, estou cursando no meu pólo Campina Grande Letras Libras UFPB. Fui oralizada e depois o tempo me mudei em Recife veio aqui uma escolar para surdos que não sabendo que grupo surdo em Libras, nem 11conheço em Libras, pois e minha mãe me chamou que eu sou surda, eu será pensava estou ouvinte nem percebi nada. Pois e um pessoa surdo me deu o sinal e nome, nem saber Libras nada. Por isso aprendeu conviver com surdos na escolar, eu estudava na escola \_\_\_\_\_ em Recife. Fui aprender comunidade surda e Associação de Surdos de Pernambuco e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e também sou instrutora de Libras faz 21 anos, Trabalhava. (...) Hoje e o melhor meu estudo*



*Letras Libras UFPB. (Depoimento coletado em 19 de agosto 2012, às 18h52).” (Sujeito A); “Sou \_\_\_\_\_(surda) moro em Petrolina-Pe, nasceu em Recife-Pe, cursando no Pólo \_\_\_\_\_-Pb Letras Libras UFPB. Estudava Suvarg aprender oralizada depois 13 anos encontro era infantil minha amiga é surda não saber fala só libras, mas eu não entender outro amiga também surda era infantil ajudava libras aprender depois foi minha amiga me chamou no bar encontros comunidade surdos só comunicação libras já aprender sempre encontros vários. Escola só ouvidos. (Depoimento coletado em 20 agosto 2012, às 11h30)” (Sujeito B); “Oi pessoal, sou \_\_\_\_\_ surdo eu estudar passado criança Escola Audiocomunicação João Pessoa, eu pequeno sempre oralizar com família, depois começar junto amigos adultos ser surdos e eu observar língua de sinais e aprender. Também escola obrigado oralizar e pouco Libras eu sempre junto surdos, depois escola mudar ser especial, poder livre sinais e eu desenvolver mais minha comunicação. Escola passado metodologia ainda difícil muita palavra, texto pouco e português. Muito complicado, professor não saber sinais. (...). Eu opinião melhor metodologia aprender com surdos porque ter contato visual rico. (Depoimento coletado em 20 de agosto 2012, às 21h01).” (Sujeito C).*

De início, verificou-se que os sujeitos do Grupo B (A, B e C) apresentaram – em relação aos do Grupo C - baixo nível de envolvimento político com a causa do fortalecimento e da consolidação de suas identidades. Podem ser classificados, de acordo com Perlin (2007) como constituintes de identidade híbrida: todos os sujeitos analisados, segundo os seus relatos, se oralizaram na infância e/ou se estudaram em escolas regulares para ouvintes. Tiveram contato, de forma rudimentar, com a língua portuguesa falada e escrita. Mais tarde passaram a conhecer a cultura surda e a Libras. Os fragmentos a seguir bem demonstram tal constatação: “Fui oralizada e depois o tempo me mudei em Recife veio aqui uma escolar para surdos que não sabendo que grupo surdo em Libras, nem 12conheço em Libras pois e minha mãe me chamou que eu sou surda, eu será pensava estou ouvinte nem percebi nada. Pois e um pessoa surdo me deu o sinal e nome, nem saber Libras nada. Por isso aprendeu conviver com surdos na escolar, eu estudava na escola \_\_\_\_\_ em Recife”(Sujeito A). Fato corroborado ainda pelo Sujeito B: “Estudava Suvarg aprender oralizada depois 13 anos encontro era infantil minha amiga é surda não saber fala só libras, mas eu não entender outro amiga também surda era infantil ajudava libras aprender depois foi minha amiga me chamou no bar encontros comunidade surdos só comunicação libras já aprender sempre encontros vários. Escola só ouvidos. Primeira vez 15 anos na escola na sala surdos”. (Sujeito B). Ou, por fim,



pelo sujeito C: *“eu pequeno sempre oralizar com família, depois começar junto amigos adultos ser surdos e eu observar língua de sinais e aprender.”*. (Sujeito C).

Nesta compreensão, no dizer de Martins

a Libras, como toda língua de sinais, apesar de se garantir conceitualmente como um sistema de signos linguísticos independente, merecendo o *status* de língua, não se garante como sistema cultural à parte da sociedade ouvinte, mas sim faz parte da mesma”. (MARTINS, 2007, p. 09),

Assim, a convivência entre as identidades surdas e a hegemonia ouvintista se marca sempre pela luta, pela resistência, pelo desejo de mudança necessários à constituição da identidade surda. Nos relatos acima, não se percebe nenhuma revolta, negação, nem estranhamento, refletidos na escrita de tais sujeitos, por parte dos sujeitos surdos em face de terem tido educação escolar e familiar, na infância, de base essencialmente ouvintista. O depoimento a seguir do sujeito A ratifica, também, tal constatação: *“Para mim foi muito bom passado que experiência e até hoje também é melhor. Hoje é o melhor meu estudo Letras Libras UFPB”*. (Sujeito A).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

À guisa destas considerações alguns pontos merecem destaque. O primeiro deles é que a escrita surda universitária da LPL2 (Língua Portuguesa como L2) apresenta peculiaridades que se relacionam diretamente aos graus de bilinguismo a que tais sujeitos estão submetidos. Não se trata simploriamente de se deduzir padrões mais ou menos intensos de clareza apenas sob o olhar da estrutura sintática da escrita da LPL1 para os ouvintes. É preciso se considerar peculiaridades próprias da escrita surda, isto é, analisar tal escrita como uma produção autônoma. Se o bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas e a diglossia, por sua vez, tem a ver com uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em dadas situações em que outra não é usada, então, no caso da escrita surda acadêmica, a situação parece se tornar mais



desafiadora, porque não dizer complexa, a esses sujeitos: exige-se, na maior parte dos casos, o uso concomitante do bilinguismo e da diglossia. A língua de sinais, na sua modalidade falada, é usada em muitas situações de informalidade entre os surdos e/ou entre surdos e alguns ouvintes. Já em uma situação de formalidade, caso da escrita, por exemplo, do texto acadêmico surdo, exige-se deste uma escrita cada vez mais próxima da LPL1, obedecendo às estruturas da LPL1. Desconsidera-se a peculiaridade da escrita surda que deve ser a da LPL2. É como se se exigisse que um sujeito proficiente em uma língua (no caso dos surdos, a Libras, tanto na modalidade falada quanto na visão que estes sujeitos têm da escrita da LPL2, tivesse que, de repente, se apropriar da modalidade escrita de outra língua (no caso, a escrita acadêmica da LPL1). Neste trajeto diglósico muitos são os conflitos.

A contribuição deste trabalho vem ao encontro da perspectiva teórica de que à apropriação da modalidade escrita da LPL1, por parte destes sujeitos, exigem-se, inicialmente, duas condições básicas. A primeira delas refere-se ao respeito à consideração de que para eles a LP deve ser vista como L2, inicialmente. Somente através da imersão destes sujeitos no mundo da leitura e da escrita, em LPL2, é que eles poderão atingir níveis de proficiência satisfatórios. Por outro lado, é crucial que o surdo cada vez mais se torne proficiente em sua própria língua, a Libras. Sem esta condição a aprendizagem satisfatória de qualquer outra língua se torna impossível de ocorrer. Sair da zona de conforto, da condição Libras apenas como interação no cotidiano, é fundamental ao surdo. Nesta perspectiva, o curso de Letras-Libras muito tem contribuído.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janete Alves de. *Aquisição do Sistema Verbal do Português – por – Escrito pelos Surdos*. Brasília: UNB, Dissertação de Mestrado, 2007.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível em: > <http://www.libras.org.br/leilibras.php><. Data da consulta; 19/04/2012.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf><. Data da consulta; 19/04/2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: > <http://www.libras.org.br/leilibras.php><. Data da consulta; 19/04/2012.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.



\_\_\_\_\_. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos*. Brasília: MEC/SEEESP, 2003.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, DLF, 1995.

FERNANDES, Eulália. *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: AEIR, 1993.

FERNANDES, Sueli. *Educação Bilíngue para Surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED/SUED/DEED: 2004.

GROSJEAN, F. *Os Modos Linguísticos do Bilinguismo. In.: Uma mente, duas linguagens: processamento da linguagem bilíngue*. (Tradução própria). Oxford/Londres: Routledge, 2001.

KRASHEN, Stephen. *Princípios e Práticas em Aquisição de Segunda Língua*. Londres: Prentice-hall International, 2007. Disponível em: >  
: <http://www.webartigos.com/artigos/comparacao-entre-as-teorias-da-aquisicao-e-aprendizagem-das-linguas/94573/#ixzz4IYIvJNrI><. Data da consulta: 25/03/2013.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (Et al). *Retextualização da Escrita por Alunos com Surdez Usuários de Libras: em foco a mediação do professor*. Disponível em: >  
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115016/ISSN19825587-2010-05-01-01-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y><. Data da consulta: 25/11/2013.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Muller de (Orgs.). *Estudos Surdos II*. (Série Pesquisa). Petrópolis (RJ): Arara Azul, 2007).

QUADROS, M. R & KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Mülller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre (RS), 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.  
Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Liliane Bezerra da. *Inclusão de Alunos Surdos na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Moreira Soares*. Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal. CCSA/UEPB – PB.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. *Entrevista a revista Ensaios Filosóficos*. Nº: 01. 2010.