



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

ISSN: 1984-6398

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais

Sousa, Aline Nunes de

O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 18,
núm. 4, 2018, Outubro-Dezembro, pp. 853-886

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/1984-6398201812966

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339858318007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças

The Development of Deaf People's Writing in Portuguese (Second Language) and English (Third Language): Similarities and Differences

Aline Nunes de Sousa*

*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina / Brasil
aline.fortaleza.ce@gmail.com

RESUMO: Este trabalho pretende investigar o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos em inglês e em português. Para isso, ministrou-se um curso de inglês em dois módulos: 120h/a (iniciante) e 80h/a (pré-intermediário), no qual a Libras foi a língua de instrução. Participaram doze surdos no módulo I e oito no módulo II. Trata-se de um estudo de caso longitudinal com análise qualiquantitativa dos dados. De forma geral, os dados sugerem que houve um estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em inglês e em português, principalmente na primeira metade do curso. Além disso, na segunda metade do curso, a dependência da Libras e do português nos textos em inglês (e da Libras nos textos em português) diminuiu, indicando que houve aquisição de conhecimentos linguísticos em inglês e em português.

PALAVRAS-CHAVE: educação de surdos; bi/plurilinguismo; estratégias de comunicação; escrita em inglês/L3; escrita em português/L2.

ABSTRACT: This paper aims to investigate communication strategies development in deaf students' writing in English and Portuguese. For this, an English course was carried out in two modules: 120h (beginner) and 80h (pre-intermediate), in which Libras was the language of instruction. Twelve deaf students participated in module I and eight in module II. This is a longitudinal case study with quali-quantitative analysis. Overall, the data suggest that there has been a stimulus to the use of communication strategies in English and Portuguese writing, mainly in the first part of the course. Besides that, in the second part of the course, the dependence of Libras and Portuguese in the English texts (and Libras in Portuguese texts) decreased, indicating that there was linguistic knowledge acquisition in English and Portuguese.

KEYWORDS: deaf education; bi/plurilingualism; communication strategies; English/L3 writing; Portuguese/L2 writing.

1 Introdução¹

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi reconhecida por meio da Lei Federal nº 10.436/2002 como um “meio legal de comunicação e expressão [...] oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora acessível a pessoas que, por terem perda auditiva, interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente por uma língua de sinais. O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei e dispõe sobre o estatuto da língua portuguesa para os cidadãos brasileiros surdos, uma segunda língua, especialmente na modalidade² escrita.

Trata-se, portanto, de uma situação de bilinguismo bimodal³ em nosso país. Diz-se “bilinguismo” devido à participação em contextos cotidianos de interação em duas línguas (Libras e português), e bimodal por suas modalidades distintas, uma visuoespacial (a Libras) e uma oral-auditiva (o português). Lembramos que, nesta pesquisa, estamos considerando o português escrito como o par linguístico da Libras no contexto bilíngue dos surdos.⁴

Quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras (LE) pelos habitantes do nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº

¹ Este trabalho é um recorte da tese de doutorado (SOUSA, 2015) orientada pela professora Dra. Ronice Müller de Quadros no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é uma ampliação do resumo expandido publicado nos Anais do I Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de Línguas de Sinais, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2016 (SOUSA; QUADROS, 2016).

² Nesta pesquisa, o termo “modalidade” aparece em dois contextos distintos: a) segundo o canal de produção/percepção, as línguas podem ser de modalidade oral-auditiva (percepção pela audição e produção pela vocalização) ou visuoespacial (percepção pela visão e produção pelo uso do corpo e espaço); e b) segundo o meio de expressão, podem estar nas modalidades oral (oralidade, meio não escrito) ou escrita (meio escrito, gráfico).

³ O termo “bimodal”, nesse contexto, diz respeito à diferença no canal de produção/percepção comunicativa entre as línguas oral e de sinais. Não estamos referenciando, nesse momento, ao bimodalismo enquanto prática simultânea e artificial de línguas de modalidades distintas, como o chamado “português sinalizado”, segundo a Comunicação Total, abordagem de educação de surdos.

⁴ Alguns surdos tem a língua portuguesa oral como par linguístico em seu bilinguismo, sendo chamados de “surdos oralizados”. Neste estudo, essa modalidade não é investigada, apenas a escrita.

9.394/1996) afirma, no título 5, capítulo 2, artigo 26, inciso 5, que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar” (BRASIL, 1996). Portanto, na educação dos surdos brasileiros, além do ensino de Libras, sua primeira língua (L1), e do português, sua segunda (L2), é preciso que haja uma LE no currículo escolar, ou seja, uma terceira língua (L3).

No Brasil há poucas pesquisas sobre o ensino de LE para surdos. Essa ainda é uma área pouco investigada, não apenas em nosso país, mas também em âmbito internacional. Ademais, mesmo as pesquisas que investigam o ensino e/ou a aprendizagem de uma terceira língua oral por aprendizes ouvintes são bastante recentes. Assim, esta pesquisa visa contribuir para o conhecimento dessa área, especialmente no que diz respeito à educação de surdos.

As razões para o estudo de uma LE podem ser, por exemplo, de ordem cultural (para se ter conhecimento de outras culturas e, consequentemente, melhor entendimento da própria cultura e de si) ou instrumental (para se capacitar para o mundo do trabalho, para ter maior acesso aos conhecimentos desenvolvidos em outros países – principalmente em áreas acadêmicas, onde o acesso à bibliografia em inglês é imprescindível), entre outras. Além disso, diversos estudos têm destacado os benefícios de uma educação bilíngue/plurilíngue, como Cummins (1981, 2000), Lane (1992), Quadros (1997, 2005), entre outros que serão comentados posteriormente.

Poder-se-ia pensar que, com duas línguas no currículo (Libras e português), a L3 (língua estrangeira) seria dispensável. No entanto, por razões de ordem sociocultural, cognitiva e pragmática (algumas mencionadas anteriormente), argumentamos a favor da presença de uma L3 na escolarização dos surdos brasileiros.

Além disso, os objetivos pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma LE na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de LE pelo ensino de português como L2 ou de Libras como L1, como sugerem algumas propostas,⁵ pois ambas são línguas nacionais, ou seja,

⁵ O Projeto de Lei nº 2.487/2007, do deputado Augusto Carvalho, propõe que as escolas que utilizam a Libras podem facultar o estudo da LE aos estudantes surdos. Os *Parâmetros curriculares nacionais (PCN) de língua estrangeira do ensino fundamental* (BRASIL, 1998, p. 23) afirmam que “a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser

cumprem outros objetivos na educação dos estudantes surdos brasileiros. A questão não é a quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas o papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras.

1.1 Problematização

O estudo de uma segunda língua pode favorecer o aprendizado de uma terceira, bem como o estudo de uma L3 pode influenciar positivamente o aprendizado de uma L2 – além da L1, que conforme Cummins (1981), é a base para a aquisição de quaisquer outras línguas. Errasti (2003), entre outros autores, sustenta que a L1 tem um papel crucial no desenvolvimento de uma terceira. No entanto, poucas pesquisas analisam o papel que a L2 assume no aprendizado de uma L3, como o estudo de Williams e Hammarberg (1998).

Em nossa pesquisa de mestrado (SOUZA, 2008), foi observado que, na aprendizagem de uma L3, os aprendizes surdos brasileiros podem contar com mais uma língua-suporte além da L1 (Libras): a língua portuguesa, sua segunda língua. Um dos resultados constatou que os sujeitos surdos utilizam o português como apoio no aprendizado do inglês. Ao final da pesquisa, questionou-se se isso ocorre devido às semelhanças entre essas línguas, tais como: ambas serem de mesma modalidade (oral-auditiva); ambas serem línguas não maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem e de comunicação em L2) e ambas serem utilizadas em meio escrito pelos surdos (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de letramento). Essas questões permanecem em aberto.

Em termos de escrita observou-se ainda, em Sousa (2008), a influência da Libras e do português nos textos em inglês na transferência de estruturas sintáticas, na alternância de línguas e na criação de vocábulos – ou seja, essas línguas foram utilizadas como “estratégias de comunicação” (cf. FÆRCH; KASPER, 1983).

um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. [...] em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de língua portuguesa como segunda língua”. Entretanto, os Parâmetros não falam explicitamente sobre excluir ou facultar o ensino de língua estrangeira nessas comunidades.

Esta pesquisa pretendeu aprofundar a questão do uso de estratégias de comunicação por surdos na escrita em inglês (L3), ampliando o rol de estratégias investigadas em Sousa (2008), a saber: transferências interlínguística e intralinguística, alternância de línguas, criação de palavras, generalização, paráfrase, reestruturação, estratégias de cooperação e estratégias não linguísticas. Ademais, além da língua inglesa (L3), já abordada em Sousa (2008), este estudo investigou também as estratégias de comunicação utilizadas na escrita de surdos em português (L2).

Por meio da observação do uso das estratégias de comunicação nos textos escritos em inglês e português pelos participantes da pesquisa ao longo das coletas, este trabalho teve como objetivo maior identificar as contribuições de um ambiente comunicativo bilíngue de ensino de inglês para surdos brasileiros, assim como Sousa (2008), ampliando, entretanto, o quadro teórico-metodológico ao acrescentar a perspectiva de “educação plurilíngue” de ensino de línguas, a qual será tratada posteriormente.

2 Alguns pressupostos teóricos

Nesta seção serão apresentados alguns pressupostos que fundamentam esta pesquisa, tanto no que se refere aos status das línguas no repertório do falante quanto às especificidades da escrita de surdos em L2 e L3.

2.1 Definindo primeira, segunda, terceira línguas e língua estrangeira⁶

A “primeira língua” (L1) se diferencia de quaisquer outras línguas que uma pessoa possa adquirir (CRYSTAL, 1997), pois tal aquisição se dá em contato espontâneo, sem ensino sistematizado. Ela é também chamada de “língua materna” (LM), pois está tradicionalmente associada às mães, consideradas as responsáveis por “transmitir” sua língua aos filhos enquanto bebês. Entretanto, como problematiza Romaine (1995), nem sempre a mãe é a responsável por esse papel – assim, o termo acaba perdendo o sentido inicialmente pretendido.

⁶ Nesta seção, dialogamos com autores de diferentes linhas teóricas para definir *primeira, segunda, terceira língua e língua estrangeira*. Entretanto, nossa base é cognitivista, haja vista que estamos considerando sobretudo os papéis cognitivos que as línguas desempenham para seus usuários.

A autora (ROMAINE, 1995) cita que algumas definições de LM recaem sobre a competência: a LM é considerada a língua que o falante conhece melhor. Esse conceito também é problemático porque, em muitos casos, os bilíngues acabam recebendo mais instrução em outra língua que não a da infância, levando-os a conecerem melhor esta posterior. Mesmo assim, identificam-se afetivamente com a língua que sabem menos, a qual geralmente foi aprendida e usada em casa – portanto aquela “com a qual um indivíduo se identifica é geralmente chamada de língua materna” (ROMAINE, 1995, p. 22, tradução nossa).

O conceito de L1/LM é, portanto, relativo. Na comunidade surda do Brasil, por exemplo, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, normalmente a LM da criança surda não será a mesma dos pais. Sendo o português uma língua oral-auditiva, ela não poderá ser adquirida⁷ espontaneamente pelas pessoas surdas, em razão de sua condição física/audiológica.⁸ Nesse sentido, o português, a língua dos pais, não será sua LM.

Utilizando o critério da identificação, podemos sustentar que a língua de sinais é a LM/L1 das pessoas surdas, mesmo que o contato com esta ocorra após o contato com a língua oral-auditiva dos pais – a qual exerce um papel de L2 na vida desses indivíduos. Portanto, a ordem cronológica de exposição também não é um bom critério para se estabelecer qual a LM das pessoas surdas. A identificação dos surdos com a língua de sinais vem principalmente de sua característica visuoespacial. Entretanto, essa identificação não se dá apenas em razão da modalidade, mas também no nível afetivo-cultural, quando pensamos nos surdos enquanto povo que compartilha experiências e vivências para além da língua.

Como sustenta Romaine (1995), a definição sobre qual seria a L1/LM de um grupo minoritário é crucial para se garantir seus direitos linguísticos,

⁷ Neste trabalho não adotaremos a distinção feita por Krashen entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”, baseada no construto “consciência” *versus* “inconsciência”. Embasados em Mota (2008), preferimos utilizar os termos “aquisição” e “aprendizagem” de modo intercambiável. Conforme a autora, é bastante provável que a retenção de conhecimento por parte do aprendiz resulte de processos tanto implícitos quanto explícitos, seja em ambientes não instrucionais (“naturais”) quanto instrucionais.

⁸ “É importante ter em mente o que é especial nos surdos: eles não podem ouvir” (SVARTHOLM, 1994, p. 63 *apud* QUADROS, 1997, p. 83).

especialmente no tocante à educação, assegurando que a L1/LM seja a língua de instrução desse grupo.

Quanto à “segunda língua” (L2), quando esse termo é usado de forma genérica, pode designar qualquer língua aprendida depois da LM, podendo se referir inclusive a uma terceira ou quarta língua (ELLIS, 1997). Segundo o autor, o termo genérico “aquisição de L2” também não contrasta “segunda língua” com “língua estrangeira” (LE), nem difere a aprendizagem natural (resultado do fato de morar em um país estrangeiro, por exemplo) da que se dá em ambiente de sala de aula.

Entretanto, o termo “segunda língua” também pode ser encontrado na literatura referenciando uma definição específica⁹, como em Crystal (1997). O autor define L2 como uma língua não nativa, usada para fins comunicativos cotidianos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso em sua cultura. Já o termo “língua estrangeira”, para Crystal (1997), também é usado para designar uma língua não nativa, mas que não possui status de um meio rotineiro de comunicação em um país.

Os documentos oficiais do Brasil, por exemplo, encontram-se escritos em sua língua oficial, o português, o qual não é a LM de todos os brasileiros. Para ter maior acessibilidade no Brasil, esses cidadãos precisam ter algum domínio do português.

Conforme mencionamos anteriormente, de modo geral, a Libras é considerada a L1 dos surdos dos centros urbanos brasileiros.¹⁰ Por sua condição física, os surdos brasileiros não adquirem o português (escrito e/ ou oral) da mesma forma espontânea que os ouvintes nascidos nos centros urbanos,¹¹ mas sim de forma sistematizada, ou seja, como uma L2. O surdo brasileiro, portanto, é considerado um cidadão bilíngue.

⁹ Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “segunda língua” (L2) de forma ora genérica, ora específica, o que poderá ser percebido pelo contexto. Quando necessário, explicitaremos que se trata de uma definição e não da outra.

¹⁰ Existem, no Brasil, surdos que fazem parte de comunidades indígenas e que usam outras línguas de sinais.

¹¹ Estamos considerando, nesse ponto, que os ouvintes indígenas e os ouvintes moradores de comunidades de imigrantes, mesmo nascidos no Brasil, podem possuir outra LM que não o português.

Para esses cidadãos, o inglês é considerado não apenas uma LE, mas também uma “terceira língua” (L3), o que gera implicações, pois no aprendizado do inglês o estudante surdo pode ser influenciado não só pela língua de sinais, sua L1, mas também pelo português, sua L2 (cf. SILVA, 2013; SOUSA, 2008). Como sustentam Williams e Hammarberg (1998), olhar apenas para a L1 do aprendiz não fornece um quadro completo da aprendizagem da L3 – os autores sustentam que a L2 também desempenha um papel importante nesse processo.

A seguir, trataremos das especificidades do conceito de L3.

2.1.1 Diferenciando segunda e terceira línguas

Hammarberg (2010) afirma que, tradicionalmente, a pesquisa em aquisição de L2 trata todas as “não primeiras línguas”¹² de um aprendiz como L2, baseando-se na dicotomia da L1 (estabelecida na infância) *versus* L2 (após a infância). No entanto, a terminologia dessa área é bem variada, conforme discutimos na subseção anterior.

Nos estudos recentes sobre aquisição de L3, passou-se a considerar o conhecimento linguístico prévio dos aprendizes. De acordo com Hammarberg (2010), este conhecimento prévio se trata dos papéis cognitivos que as línguas desempenham para seus usuários e não apenas a ordem cronológica¹³ em que são adquiridas. Esse autor relata que os estudos baseados no “modelo da hierarquia de três ordens” distinguem a aquisição da L1 (sem nenhuma experiência prévia de aquisição de línguas), da L2 (com o conhecimento prévio da aquisição da L1) e da L3 (com a experiência prévia da aquisição da L1 e L2). Em estudos onde há mais de três línguas envolvidas, Hammarberg (2010, p. 4, tradução nossa) afirma que:

Ao lidar com a situação linguística de um multilíngue, o termo terceira língua (L3) refere-se à língua não nativa que está atualmente sendo utilizada ou adquirida numa situação onde a pessoa já tenha conhecimento de uma ou mais L2s além de uma ou mais L1s.

¹² Línguas não maternas.

¹³ Conforme mencionamos anteriormente, o caso dos surdos é um bom exemplo para ilustrar essa questão de o papel exercido pelas línguas ser mais preponderante do que a ordem em que foram adquiridas, haja vista que grande parte dos surdos do nosso país tem contato tardio com Libras, e ela é a considerada sua primeira língua em termos cognitivos, afetivos e sociais.

Nesse caso, portanto, o termo L2 (ou L2s) é usado para se referir a quaisquer outras línguas não maternas que a pessoa tenha adquirido após a L1 e que possam influenciar a aquisição da L3, língua-alvo que está sendo usada ou investigada no momento em questão. Ou seja, o termo L3 não está se referindo necessariamente à terceira língua adquirida (cronologicamente falando), e a(s) L1(s) e L2(s) serão tratadas como “línguas prévias” a ela.

Hammarberg (2010) propõe adotar o “modelo da hierarquia de três ordens” na definição de L1/L2/L3, sugerindo os termos “língua primária”, “secundária” e “terciária” como substitutos. O Instituto Goethe, em sua página sobre multilinguismo, traz a seguinte definição para “língua terciária” (uma alternativa à “terceira língua”): “de forma geral, línguas terciárias são aquelas línguas que são aprendidas após a primeira língua estrangeira” (HAMMARBERG, 2010, p. 5, tradução nossa).

Com isso, podemos perceber um pouco da diversidade terminológica que encontramos nos estudos sobre aquisição de L3 e multilinguismo – fato esse que, possivelmente, ocorre porque essas áreas de investigação ainda são recentes. Nesta pesquisa, como estamos tratando de um ambiente de, basicamente, três línguas predominantes, estamos considerando:

- A Libras como L1¹⁴ dos participantes surdos;
- O português como sua L2, língua de comunicação rotineira em nosso país e primeira “língua não materna” deles;
- O inglês como LE,¹⁵ por não ser de comunicação rotineira no Brasil, e L3, por ser a segunda “língua não materna” dos participantes da pesquisa.

Ser a segunda “língua não materna” dos participantes caracteriza o inglês como L3 no sentido de eles já terem experiências prévias com o aprendizado de, pelo menos, alguma outra não materna – no caso, o português –, o que influencia positivamente o aprendizado de novas línguas não maternas. Se tiverem tido contato com outras antes do inglês, é possível que o aprendizado de tais línguas também influencie o do inglês, mas em nossa pesquisa focamos na tríade Libras-português-inglês.

¹⁴ A literatura de ensino de línguas também utiliza a nomenclatura “língua de conforto” para se referir ao que estamos chamando neste trabalho de L1 ou LM.

¹⁵ O termo “línguas adicionais” também tem sido utilizado na literatura para se referir ao que estamos chamando neste trabalho de LE.

Ainda sobre a nomenclatura “L3”, mesmo que os estudantes tenham tido contato com outras línguas antes do inglês, nesta pesquisa ele é considerado a L3 justamente por ser a língua não materna que está sendo adquirida e focada no curso. Pretendemos investigar ainda a relação que os participantes surdos estabelecem entre as línguas que conhecem e a língua-alvo durante o desenvolvimento da escrita em português-L2 e inglês-L3.

2.2 A escrita de surdos em português-L2 e inglês-L3

Nesta seção, discutiremos alguns estudos que embasaram nossas reflexões especificamente quanto à escrita dos estudantes de nossa pesquisa, tanto em português-L2 quanto em inglês-L3.

O trabalho de Fernandes (1990) é um dos primeiros no Brasil a caracterizar a escrita do surdo em português. Para isso, a autora utilizou produções textuais, exercícios que envolviam o uso de conectivos e respostas a questionários, chegando à seguinte descrição:

- Pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa e limitação no domínio de suas estruturas;
- Limitação do léxico;
- Falta de consciência dos processos de formação de palavras;
- Uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos;
- Omissão de verbos de ligação e conectivos em geral;
- Impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios;
- Falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação;
- Boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação por dependerem, em grande parte, do domínio da tonicidade das palavras faladas;
- Limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso (FERNANDES, 1990 *apud* FERNANDES, 2003, p. 103).

Muitas dessas características foram encontradas nos textos dos surdos de nossa pesquisa, tanto em português quanto em inglês. Algumas podem ser resultado de transferência da Libras, outras podem ser resultado de transferências intralingüísticas dos estudantes, como será apresentado nas análises. No caso do inglês, algumas também podem ser oriundas de transferências da língua portuguesa.

Sousa (2008) também identificou, na escrita do surdo brasileiro em inglês-L3, características como omissão de sujeito, omissão de verbo (especialmente de verbo de ligação), omissão de conectivos, mudança na ordem dos constituintes de sintagmas e frases, entre outros aspectos. Como afirma Silva (2013, p. 188), “aprendizes surdos de LI [língua inglesa] (L3), ao produzirem a língua escrita, tendem a apresentar incorreções semelhantes aos fenômenos que ocorrem no aprendizado da LP [língua portuguesa] (L2)”.

Quanto à ortografia, em consonância com Fernandes (1990), entendemos que a intensa visualidade do surdo pode favorecer a aprendizagem da escrita das palavras. Entretanto, como veremos nas análises, essa mesma capacidade também pode levá-lo a, por exemplo, trocar letras graficamente semelhantes ou trocar letras de lugar, por memorizar a palavra em sua globalidade.

Fernandes (1998) analisou a influência da Libras (que a autora chama de “interferência”) nas produções textuais de surdos desde as séries iniciais do ensino fundamental até o concurso vestibular. A autora fez uma análise comparativa dos aspectos morfo-sintático-semânticos dos textos em português, identificando a influência da Libras nesses textos no que se refere a pessoas do discurso, artigos, elementos de ligação, verbos, organização sintática, gênero e número.

Em nossa pesquisa, identificamos nos textos em português e inglês dos surdos alguns dos aspectos apontados por Fernandes (1998), tais quais: uso inadequado ou omissão de artigos e preposições, conjugações verbais indevidas, flexão inadequada de gênero, entre outros. Conforme mencionamos, alguns desses aspectos podem ser oriundos da influência da Libras e/ou do português (no caso dos textos em inglês), e outros podem resultar de hipóteses dos estudantes sobre a língua-alvo.

Fernandes (1998) também discute a concepção de linguagem que embasa as metodologias de ensino de português para surdos, argumentando que essa concepção acaba intervindo negativamente em seu aprendizado. Como discutimos anteriormente, também acreditamos que a concepção de língua/linguagem que embasa as práticas pedagógicas na educação de surdos influencia diretamente a aprendizagem da L2 (e da LE) por esses sujeitos.

O fato de o estudante surdo se negar a escrever em português, por se sentir incapaz ou por não se identificar com essa língua, evidencia o quanto a metodologia de ensino de português para surdos pode reforçar

atitudes negativas com relação à língua e ao ato do escrever ou promover uma postura de “realização” (FÆRCH; KASPER, 1983) diante dessa língua e de sua escrita.

Gesueli (1998) investigou uma classe pré-escolar de crianças surdas de 5 e 6 anos, filhas de ouvintes, que estavam em fase de aquisição da Libras, buscando analisar os processos dialógicos ocorridos na sala e caracterizar o papel da Libras na construção do conhecimento, em atividades com narrativas. Com relação à leitura e à escrita, a autora identificou que as interações das crianças com textos escritos se dão pela língua de sinais, a qual embasa o processo de interpretação e medeia as elaborações sobre o sistema de escrita.

Especificamente sobre esta última, a autora (GESUELI, 1998, p. 134) afirma o seguinte:

O apoio na dimensão visual na significação da escrita parece muito relevante neste processo de construção, principalmente pelo fato de que as crianças têm uma experiência visual intensa e não ouvem. Elas fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita.

Gesueli (1998) argumenta que, ao memorizar as palavras em sua globalidade, com base na referência visual e não na sonora, o surdo acaba retendo apenas algumas das letras constituintes das palavras. Isso ocorre principalmente no início da aquisição da língua-alvo.

Em língua inglesa, Silva (2013) também identificou essa característica na escrita dos participantes de sua pesquisa. A autora relata que os sujeitos surdos conseguiram memorizar a(s) primeira(s) letra(s) das palavras, bem como algumas letras que formam as palavras internamente, apresentando menos consistência na escrita das letras finais das palavras. A autora também constatou que as trocas ortográficas realizadas por esses sujeitos podem acarretar mudanças no significado da palavra-alvo, como quando trocam “book” por “door” (letras internas semelhantes) ou “bat” por “bed” (letras iniciais semelhantes).

Padden (1993), investigando a escrita de crianças surdas americanas em inglês, declarou que a maior parte dos erros de escrita estão relacionados com a estrutura silábica (deleção ou acréscimo de sílabas) e transposição e substituição de letras (baseadas nos aspectos visuais do formato das letras).

Nesta pesquisa, percebemos a adição, omissão, troca e inversão na posição das letras tanto na escrita em português quanto em inglês.

A autora argumenta que, para além do embasamento visual, as crianças surdas evidenciaram ter consciência de regularidades da ortografia do inglês (PADDEN, 1993). Em nossa pesquisa também identificamos algumas tentativas dos estudantes de empregar seu conhecimento da ortografia das línguas inglesa e portuguesa.

Brochado (2003) focou na apropriação da escrita em português por crianças surdas de 8 a 11 anos do ensino fundamental, usuárias de Libras, observando a influência da Libras, sua L1, no desempenho em português-L2. A autora conclui que as interações dos sujeitos com textos escritos em português se dão por meio da língua de sinais, a qual medeia a elaboração do sistema da escrita. A autora (2003, p. 308-310) identificou, na interlíngua dos participantes, características que foram categorizadas em três estágios: *Interlíngua I* – “estrutura de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1)”, “apresentando poucas características do português (L2)”, entre outras características; *Interlíngua II* – “justaposição intensa de elementos da L1 e da L2”; “estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características da frase do português”, entre outras propriedades; e *Interlíngua III* – “estrutura da frase na ordem direta do português”, “aparecimento maior de estruturas complexas”, “emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção)”, “uso de preposições com mais acertos”, “flexão dos nomes, com consistência”, “flexão verbal, com maior adequação”, entre outras particularidades.

Brochado (2003) afirma que essa classificação é flexível, pois há de se considerar as diferenças individuais na evolução de cada aprendiz, além dos fatores externos. Sendo assim, a autora comenta que essas etapas não são obrigatórias e que nem sempre essa é a sequência de apropriação. Em nosso estudo, observamos ocorrências de características apontadas nessa classificação da autora, tanto em inglês quanto em português, como a omissão de alguns elementos e a seleção “inadequada”¹⁶ de outros.

Brochado (2003, p. 379) ainda comenta, por exemplo, o caso de um surdo que seleciona os morfemas *-o* e *-a* ao usar o verbo “gostar” para marcar os gêneros masculino e feminino respectivamente (“homem gosto” e “mulher gosta”). Ainda que cometa um erro de hiper correção, esse sujeito

¹⁶ “Inadequada” se tomarmos como ponto de comparação a variedade padrão.

demonstra que seu processo de apropriação da língua portuguesa está em curso.

Consideramos que essa suposta “inadequação” seja uma evolução se comparada à omissão de elementos que parecem não ser realizados em Libras, a exemplo de artigos. Ao tentar utilizá-los, o estudante surdo demonstra sua consciência quanto à existência deles e procura empregá-los, mesmo que ainda não domine todos os contextos de uso. Comparando-se à possibilidade de omitir, consideramos que o uso, ainda que “inadequado”, é uma atitude de “realização” (FÆRCH; KASPER, 1983) perante a língua.

Quando o aprendiz de uma L2/L3 realiza essas seleções “inadequadas” para suprir uma necessidade de comunicação – como a falta de conhecimento de uma estrutura linguística ou um item lexical, por exemplo –, Færch e Kasper (1983) consideram que se trata de uma *transferência linguística*. Esse fenômeno se dá nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical. Quando se trata da transferência de itens lexicais ou estruturas da L1 para a L2/L3, a transferência é *interlingüística* (FÆRCH; KASPER, 1983). Quando se trata da “supergeneralização” (TARONE; COHEN; DUMAS, 1983) de uma regra da língua-alvo a contextos inapropriados da própria língua-alvo, os autores chamam o processo de transferência *intralingüística* (FÆRCH; KASPER, 1980). Na seção a seguir serão descritas as estratégias investigadas neste estudo.

3 Quadro metodológico

Nosso quadro teórico-metodológico envolveu autores como Færch e Kasper (1983), Sousa (2008), Tarone, Cohen e Dumas (1983) e Williams e Hammarberg (1998) quanto às estratégias de comunicação em L2/LE; Sousa (2008, 2014a, 2014b), quanto à articulação entre Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)¹⁷ e abordagem bilíngue de educação de surdos; e Jessner (2008) e Conselho Europeu¹⁸ (COUNCIL OF EUROPE, 2007), quanto à perspectiva de educação plurilíngue.

¹⁷ Abordagem de ensino de línguas estrangeiras.

¹⁸ O Conselho Europeu (Council of Europe) se trata de uma organização internacional fundada em 5 de maio de 1949, cujos propósitos são a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa.

A pesquisa trata de um estudo de caso qualquantitativo. Ministramos um curso de inglês para surdos em dois módulos: básico (120h/a) e pré-intermediário (80h/a), com a participação de doze sujeitos surdos nas coletas do primeiro módulo e oito nas do segundo¹⁹ e Libras como língua de instrução. Nesse curso, coletamos as produções textuais escritas em inglês e em português, nas quais buscamos identificar o uso de “estratégias de comunicação”, mais especificamente, “estratégias de compensação” (FÆRCH; KASPER, 1983), ou seja, aquelas usadas pelo falante de uma L2/L3 para suprir a falta de recursos linguísticos, no intuito de atingir seu objetivo comunicativo.

O ambiente em que os dados foram coletados era um contexto específico: um curso de inglês cuja proposta de ensino se embasava no ECL, em uma perspectiva bilíngue de educação de surdos e uma perspectiva plurilíngue de ensino de L3. Apesar de o curso ser de inglês, o ambiente plurilíngue favorecia o uso e o estudo de outras línguas (além da Libras, que era a língua de instrução) em sala, tanto nos momentos de análise linguística quanto nas atividades de leitura, produção de textos e estudo de vocabulário. Nas aulas, em vários momentos, os estudantes comparavam o inglês com a Libras, com o português e com a língua de sinais americana (ASL), por exemplo.

Para a análise das estratégias de comunicação desta pesquisa, foi solicitado aos participantes que produzissem textos em português (L2) e em inglês (L3), com o objetivo de comparar o uso dessas estratégias em seus textos, observando a evolução no uso dessas estratégias ao longo do curso. Nossa premissa era de que, em um ambiente plurilíngue, não apenas a língua-alvo do curso (o inglês) fosse potencializada, mas também outras línguas do repertório dos estudantes, como o português, a mais usada em sala de aula depois da Libras e do inglês.

O *corpus* principal é composto por 64 textos escritos pelos estudantes, coletados em três momentos pontuais ao longo do curso, enquanto o complementar, que não se encontra neste artigo,²⁰ é composto pelas respostas ao questionário de sondagem e pelo diário de campo da professora-pesquisadora.

¹⁹ Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo texto se encontra em anexo na tese em que se baseia este artigo, a saber, Sousa (2015). Os termos originais assinados estão em posse da autora deste trabalho.

²⁰ Para acessar esses dados, consultar o texto completo da tese, Sousa (2015).

3.1 Descrição das estratégias de comunicação investigadas

Conforme mencionamos anteriormente, em Sousa (2008), a taxonomia de Færch e Kasper (1983) foi o principal embasamento para as análises das produções textuais dos estudantes surdos em inglês-L3. Já nesta pesquisa buscamos ampliar e aprofundar os tipos de estratégias investigadas, bem como a quantidade de línguas-alvo. Assim como em Sousa (2008), nossa intenção não foi “aplicar” a taxonomia de Færch e Kasper (1983) a nossos dados; ao contrário, buscamos fazer reflexões e adequações ao nosso contexto específico.

Segue uma breve descrição das estratégias de Færch e Kasper²¹ (1980, 1983) que adaptamos, seguidas de exemplos extraídos do *corpus* da tese de doutorado que originou este artigo, a saber, Sousa (2015). No caso das estratégias que não foram encontradas em nossa coleta, apresentamos exemplos de Færch e Kasper (1983).

- a) *Alternância de línguas*: ocorre quando se alterna desde palavras até turnos completos da L2 para a L1, ou até mesmo para outra LE, a exemplo de:

LI: I'm [...] y I'm **pernambucana**” (SOUZA, 2015, A1, P1).

LP: “**My name** XXXX, tenho vinte e quatro anos” (2015, A2, P5)²²

- b) *Transferência interlínguística*: resulta da combinação de aspectos da interlíngua/L2 e da L1 (ou de outras línguas para além dessas) e pode ocorrer nos níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical,²³ pragmático e discursivo. Exemplificamos com:

²¹ A estratégia de compensação “transferência inter/intralinguística” não será tratada neste artigo.

²² LI: língua inglesa (língua-alvo do texto de onde foi retirado o excerto); A1: Atividade 1; P1: Participante 1; LP: língua portuguesa (língua-alvo do texto de onde foi retirado o excerto).

²³ A diferença entre alternância de línguas e transferência interlínguística lexical se dá no fato de que, na alternância, o falante alterna itens lexicais em duas (ou mais) línguas. Na transferência interlínguística lexical, por sua vez, o léxico de uma língua embasa a construção lexical em outra, como em Sousa (2015, p. 118), “I'M TRINTY AND THREE **AGE**”. Nesse exemplo, temos a substituição de “years old” por “age”. Acreditamos que essa seleção lexical possa ter sido baseada em português (“trinta e três anos de idade”), em Libras (“IDADE 33” ou “33 IDADE”) ou mesmo em ambas as línguas. Como, em Libras, a posposição do número ao sinal é mais comum nesse contexto (cf. FELIPE, 2007), acreditamos que há mais evidências de ter sido uma transferência do português.

LI (influenciada pela LP): “I LIKE **OF**²⁴ TO GO THEATRO.” (2015, A1, P2).

LI (influenciada pela Libras): “i **[am]**²⁵ deaf.” (2015, A1, P3)

LP (influenciada pela Libras): “Difícil raiva brigas, (**não uso**).”²⁶ (2015, A1, P12).

- c) *Estratégias de generalização*: tratam-se de situações em que o aprendiz tenta resolver um problema de comunicação na L2 preenchendo lacunas lexicais em seu plano comunicativo inicial com itens lexicais da língua-alvo que ele normalmente não utilizaria nesses contextos. Exemplos de nosso *corpus*:

LI: “Like camping, **ticket**, sport, **professional** y culture.” (2015, A1, P1).

LP: “Vou dar **extensão**”²⁷ (2015, A3, P2).

- d) *Paráfrase*: os aprendizes usam paráfrases ao preencher as lacunas em seu plano comunicativo com uma construção que é bem formada de acordo com o sistema da interlíngua/L2. As paráfrases podem ter a forma de descrições, focando nas características ou

²⁴ Nesse caso, a estrutura do português “gostar de” influencia a estrutura do inglês usada pelo participante.

²⁵ Quando o termo está entre colchetes significa que ele foi omitido. Nesse caso, o participante, provavelmente influenciado pela Libras, que não utiliza verbos de ligação nesse contexto, omitiu o verbo “am” na frase “I deaf”, tal qual se sinaliza em Libras (EU SURD@).

²⁶ A expressão “não uso” não coincide com o sentido de “não uso” em português. No contexto em que se encontra, ela carrega um dos sentidos que tem em Libras: “USAR-NÃO” pode significar “não estar acostumado a”, “não ter costume de”. O participante estava se referindo a não estar acostumado a brigar.

²⁷ Nesse caso, a participante utiliza “extensão” no lugar de “curso de extensão”. Acreditamos que esse seja um uso metonímico, pois em vez de utilizar a expressão completa “curso de extensão”, a estudante usa apenas parte dela. É interessante que esse uso não é tão eficaz neste contexto, pois “vou **dar extensão**” tem o sentido em português de “vou **ampliar** [algo]”, ou seja, a metonímia gera ambiguidade na sentença; ela é uma das formas de se utilizar a estratégia de generalização em L2. A “substituição lexical” (ou “aproximação”) e o “uso de termos hiperônimos” são outras. No caso do outro exemplo da estratégia c), é possível que a escolha de “ticket” tenha se dado pela aproximação por campo semântico entre “bilhete” e “viagem”, enquanto “professional” se referisse ao “mundo do trabalho”.

nas funções do referente-alvo. Por não encontrarmos ocorrências de paráfrases em nosso *corpus*, expomos um exemplo de Færch e Kasper (1983, p. 49, tradução nossa):

LI: “algumas pessoas têm carro – e algumas pessoas têm bicicleta – e algumas pessoas tem uma [...] **uma bicicleta que tem um motor**”²⁸

- e) *Criação de palavras*: diz respeito à construção criativa de novas palavras na interlíngua pelo aprendiz, utilizando recursos da própria interlíngua, como encontramos em:

LI: “**MY LOVEFRIEND’LL**²⁹ TRAVEL.” (SOUZA, 2015, A2, P2).

LI: “I am going to buy car and **house sun**”³⁰ (2015, A3, P11).

- f) *Reestruturação*: ocorre quando o aprendiz percebe não poder completar um plano previamente traçado e já iniciado – por exemplo, ele já começou a falar uma sentença e constata que não conhece determinada palavra ou estrutura necessária para terminá-la – e desenvolve uma alternativa que o permite comunicar a mensagem pretendida inicialmente sem lançar mão de uma estratégia de redução, como o abandono da mensagem. Não foram encontradas ocorrências de reestruturação em nosso *corpus*, portanto ilustramos com Færch e Kasper (1983, p. 49, tradução nossa):

LI: “meus pais têm... eu tenho quatro irmãs”.

- g) *Estratégias de cooperação*: em nossa pesquisa tratam-se das ocorrências em que se percebe que os aprendizes interagem com o interlocutor no texto escrito com o objetivo de sinalizar (por meio de sublinhado ou aspas, por exemplo), que estão enfrentando algum problema de comunicação – por talvez desconhecer uma palavra na língua-alvo ou não estar certo quanto a sua escrita. Podemos verificar estas estratégias em:

²⁸ O sujeito quis dizer “moto”.

²⁹ O participante teve a intenção de dizer “boyfriend” (namorado), conforme sua versão escrita em português.

³⁰ O participante teve a intenção de dizer “beach house” (casa de praia), conforme sua versão escrita em português.

- LI: ““**porque**’ important of my academy.” (SOUZA, 2015, A1, P2).
LP: “eu estudei na escola ‘**Fono**’” (2015, A2, P8).
- h) *Estratégias não linguísticas*: quando encontradas na escrita, observamos que elas podem ser materializadas por desenhos ou outros recursos não verbais, como indicamos em nosso *corpus*:
LI: “I would to have classe English in particular individual, **3x** por semana” (2015, A3, P5).
- i) *Transferência intralingüística*: Færch e Kasper (1980) argumentam que, quando não há conhecimento prévio suficiente na L2, ou seja, nos primeiros estágios da aquisição, a atitude dos estudantes de generalizar seus aspectos é uma estratégia de aprendizagem chamada de “indução”. Para os autores, essa generalização não é usada como “transferência”, ou seja, como uma estratégia de comunicação em L2 (uma alternativa a um plano original que não pôde ser executado na L2), mas um fenômeno natural no processo de aquisição de línguas. Nesta pesquisa, categorizamos todas as ocorrências de generalizações desse tipo como “transferência” porque, além de não ser nosso objetivo distinguir indução e transferência, esta não era uma diferenciação possível, pois o nível de conhecimento prévio em inglês dos participantes de nossa pesquisa era muito díspar.³¹ Nossa conceito de “transferência intralingüística” se aproxima portanto do que Tarone, Cohen e Dumas, entre outros autores, chamam de “supergeneralização”, ou seja, “a aplicação de uma regra da língua-alvo a formas ou contextos inapropriados da língua-alvo” (1983, p. 5), de forma mais ou menos intencional (FÆRCH; KASPER, 1983). Esse fenômeno se dá nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical, como pode ser verificado em nosso *corpus*:
LI: “I like **to learning**” (SOUZA, 2015, A2, P11).
LP: “poucas programas” (2015, A2, P1).

³¹ O nível de inglês dos participantes de nossa pesquisa variava desde o inglês aprendido na educação básica até ao aprendido na graduação em Letras – Inglês.

4 Análise geral e discussão dos resultados

No texto completo da tese que originou este recorte (SOUSA, 2015), a análise qualquantitativa dos dados teve duas perspectivas: uma específica (análise descritiva) e outra global (análise geral).

A análise descritiva examinou detalhadamente cada estratégia de comunicação que identificamos nos textos dos participantes, em português e em inglês (cujos alguns exemplos se encontram na seção anterior deste artigo), fornecendo os dados quantitativos (número de ocorrências identificadas em cada estratégia) e as reflexões necessárias para uma observação mais abrangente dos fenômenos investigados: a análise geral.

Nesta última buscamos interpretar a distribuição das ocorrências em termos de frequência (uso/não uso) e evolução (aumento/redução), além de relacionar os resultados gerais de nossa pesquisa a estudos semelhantes. A seguir, temos amostras da análise geral realizada neste estudo.

4.1 Amostra da análise geral das produções³² dos participantes

Participaram deste estudo doze estudantes surdos. Nesta seção, apresentamos a análise geral das produções da Participante 5,³³ as quais se encontram na íntegra em anexo. Baseados no levantamento de ocorrências (Quadro 1), analisamos a frequência do uso das estratégias de comunicação pela Participante 5, bem como seu desenvolvimento nelas.

Cada ocorrência registrada diz respeito a um item lexical ou expressão³⁴ (no caso da alternância de línguas, generalização, criação de palavras e

³² Ao longo do curso de inglês, os estudantes realizaram diversas atividades de produção textual. Entretanto os textos analisados nesta pesquisa, produções individuais sem consulta a dicionários, foram coletados em três momentos ao longo do curso: no início (abril de 2012), no meio (abril de 2013) e no fim (novembro de 2013). Os gêneros e temas foram: autobiografia (Atividade 1), perfil pessoal para internet (Atividade 2) e e-mail pessoal para *e-pal* sobre planos futuros (Atividade 3). Os participantes produziram textos tanto em inglês quanto em português.

³³ A estudante que chamamos de P5 (Participante 5) tinha 23 anos no começo do nosso curso, era formada em artes visuais e era graduanda do curso de Letras – Libras. Suas produções foram escolhidas para este artigo por constar nas três coletas (Atividades 1, 2 e 3) e por considerarmos que a participante teve uma considerável evolução em sua aquisição da língua inglesa ao longo do curso.

³⁴ Chamamos de “expressão” quando há mais de um item lexical.

transferência lexical) ou a um fenômeno (no caso das demais transferências, estratégias de cooperação e estratégias não linguísticas). Este artigo não apresentará a análise de cada ocorrência³⁵ realizada pela Participante 5 nos textos em anexo; apresentamos a seguir alguns exemplos, para ilustrar como se deu o levantamento das ocorrências e sua análise.

Na Atividade 2, em inglês, a estudante escreveu “Student curse **graduation**” para se referir a “estudante de curso de graduação”, selecionando o item lexical “graduation” para graduação. Nesse caso, temos o uso de um falso cognato do português (graduação/graduation), já que o curso de nível superior é chamado de “undergraduate course” no inglês norte-americano, variedade que mais embasou o curso desta pesquisa. Além disso, “graduation” está mais relacionado à formatura do que ao nível de estudo. Trata-se, pois, de uma transferência interlingüística lexical do português ao inglês.

Ainda na Atividade 2, a estudante escreveu “twenty four **year**” e “two **sister**”. Em línguas portuguesa e inglesa, “*year*/ano” recebe marca de plural (morfema -s). Em Libras, para a função de “dizer a idade”, não há necessidade de concordância de número entre o numeral e o sinal “IDADE”, por isso acreditamos que essa ausência de marca de número possa ser uma transferência da Libras. Da mesma forma, em “two **sister**”, acreditamos que essa mesma omissão também seja uma influência da Libras, pois nessa língua não há marca de plural no nome “irmã” nos sintagmas “DOIS IRMÃ” e “IRMÃ DOIS”. De acordo com Ferreira (2010), a quantificação é expressa, em Libras, pela anteposição ou posposição dos sinais indicativos de números, permanecendo o nome a que se referem invariável. Esses são exemplos de ocorrências de transferência interlingüística em nível morfossintático.

O Quadro 1 sintetiza a quantidade de ocorrências por estratégia identificadas nos textos das Atividades 1, 2 e 3 (em anexo) da Participante 5, em português e em inglês.

³⁵ Caso o leitor se interesse, sugerimos consultar esses dados em Sousa (2015), o texto completo da tese que originou este artigo.

QUADRO 1 – Levantamento geral do número de ocorrências das estratégias de comunicação da Participante 5

Atividade/língua	Atividade 1		Atividade 2		Atividade 3	
	LI	LP	LI	LP	LI	LP
Tr. INTER	–	2	24	7	9	4
Tr. INTRA	2	8	9	2	10	6
Generalização	–	–	–	–	–	–
Cooperação	–	–	2	–	–	–
Alternância	1	–	10	2	6	3
Criação de palavras	–	–	–	–	–	–
ENL	–	–	–	–	1	–

Legenda: Tr. = transferência; INTER = interlínguística; INTRA = intralinguística; LI = língua inglesa; LP = língua portuguesa; ENL = Estratégias não linguísticas.

Fonte: Elaboração própria, baseada em Sousa (2015).

Analizando o Quadro 1, observa-se que a Participante 5 demonstrou um crescimento no número de ocorrências em língua inglesa de algumas estratégias da coleta I para a II (de 0 para 24 ocorrências na transferência INTER, de 2 para 9 na transferência INTRA e de 1 para 10 na alternância de línguas). Já da segunda coleta para a terceira, houve um declínio no uso de duas dessas estratégias (de 24 ocorrências para 9 na transferência INTER e de 10 para 6 na alternância de línguas). A transferência INTRA permaneceu com quase o mesmo número de ocorrências na terceira coleta (10 ocorrências).

Uma explicação para o aumento nas transferências INTER e INTRA e na alternância pode ser o estímulo dado pelo curso ao uso das estratégias de comunicação. O declínio na terceira coleta na transferência INTER e na alternância pode estar relacionado à aquisição de conhecimentos linguísticos em inglês, tanto fora do curso como nele, o que pode ter levado a estudante a alternar e transferir menos de outras línguas. Consequentemente, ela continuou transferindo do próprio inglês, assim o número de ocorrências de transferências INTRA permaneceu praticamente igual da segunda para a terceira coleta. Outra possível razão para o uso das estratégias de transferência INTER e alternância terem diminuído é uma gradativa conscientização dos próprios limites dessas estratégias pela estudante, o que a levou a um uso mais equilibrado de outras línguas no texto em L3.

É importante mencionar que esta estudante foi a única participante que lançou mão de uma estratégia não linguística nas coletas: ela utilizou o símbolo matemático “×” no lugar da palavra “times” (“vezes”, em português), justamente na coleta III, momento em que parece ter começado a diminuir a dependência de suas L1 e L2. Pode ser que o afastamento crítico de suas línguas familiares a tenha levado a experimentar novas possibilidades de construção textual, como o uso de uma estratégia não verbal.

A estudante utilizou transferências INTER e INTRA em português nas três produções analisadas: assim como no inglês, aumentou o número de ocorrências de transferência INTER da primeira para a segunda coleta (2 e 7 ocorrências, respectivamente), diminuindo da segunda para a terceira (4 ocorrências) e, diferentemente da língua inglesa, diminuiu o número de ocorrências de transferência INTRA da primeira para a segunda (de 8 para 2) e aumentou da segunda para a terceira coleta (6 ocorrências).

Quanto ao aumento de ocorrências de transferência INTER nos textos em português, é possível que isso parte de uma conscientização da estudante de que era possível (legítimo e, portanto, aceitável) transferir de sua L1 para o texto em português-L2, o que a levou a intensificar o uso de uma estratégia que, inicialmente, usou de forma muito tímida, tanto em língua portuguesa quanto inglesa. Da segunda para a terceira coleta, temos uma diminuição no uso da transferência INTER, que pode resultar de outra percepção por parte da estudante: usar mais moderadamente essa estratégia, conforme comentamos anteriormente.

Quanto à transferência INTRA em português, a diminuição da coleta I para a II pode estar relacionada ao fato de que a estudante intensificou o uso da transferência INTER, ou seja, priorizou a transferência da Libras. Sobre o aumento dessa estratégia da coleta II para a III, acreditamos que se relate ao uso mais moderado do outro tipo de transferência (INTER), levando a estudante a intensificar o uso de hipóteses de escrita mais com base no português (língua-alvo) do que em Libras.

A aquisição de conhecimentos linguísticos em língua portuguesa, no curso e fora dele, também pode ter influenciado esse aumento. Conforme comentamos anteriormente, o ambiente plurilíngue e comunicativo do curso visava estimular os estudantes a se arriscarem na escrita da língua-alvo. Isso pode levar tanto à produção de estruturas padrão quanto daquelas não padrão.

Esta participante também alternou com a língua inglesa nas produções II e III (2 e 3 palavras, respectivamente), mas acreditamos que tenha sido de forma não consciente, já que não identificamos um propósito nessas alternâncias, como apontam Williams e Hammarberg (1998), nem qualquer tipo de marcação (como o uso de aspas ou de sublinhado) que sinalizasse um uso proposital dessas alternâncias. A estudante muito possivelmente conhecia os vocábulos alternados em português. Na Atividade 2, por exemplo, ela usa “my name” em vez de “meu nome” no texto em português, uma expressão simples que ela provavelmente já conhecia e que, inclusive, usa na Atividade 3. É possível que a L3 tenha sido usada para dar continuidade ao fluxo comunicativo na L2 porque as atividades cognitivas da L2 e da L3 ficam espacialmente muito próximas (HUFELSEN, 2006), pelo fato de ambas serem línguas não maternas, além de serem de mesma modalidade (oral-auditiva) e escrita alfabetica, distanciando-se, nesses aspectos, da Libras. Mesmo assim, cabe ressaltar que é possível haver transferência, inclusive lexical,³⁶ entre línguas de modalidades distintas, como sustentam Sousa (2008), Menéndez³⁷ (2010), Silva (2013), Rocha (2014), entre outros autores.

4.2 Amostra da análise geral do grupo

As estratégias que identificamos nos textos dos participantes foram: “transferência interlínguística”, “transferência intralinguística”, “transferência inter/intralinguística”, “generalização”, “criação de palavras com base na L2” (*word coinage*), “estratégia de cooperação”, “alternância de línguas” e “estratégia não linguística”. Não identificamos ocorrências de “paráfrase” nem de “reestruturação”, em consonância com os achados de Sousa (2008).

³⁶ Nesse caso, não se trata da alternância com um sistema de escrita de sinais, mas da influência da estrutura lexicosemântica de uma língua de sinais, como a Libras, sobre a seleção lexical em uma língua oral, como o inglês ou o português.

³⁷ Menéndez (2010) investiga a transferência lexical, morfológica e sintática da língua de sinais catalã (L1) para a escrita em inglês (L3) de quinze surdos em Barcelona, argumentando que, ao contrário do que sustentam Mayer e Wells (1996 apud Menéndez, 2010), a transferência linguística direta de habilidades da língua de sinais durante a aquisição da língua escrita não só acontece como é positiva ao desenvolvimento bilíngue dos estudantes surdos do contexto específico da pesquisa.

As estratégias “transferência intralingüística”, “generalização” e “criação de palavras” foram agrupadas no que chamamos de *nível intralingüístico* e foram comparadas com a distribuição das ocorrências de “transferência interlingüística”, que ocorre em *nível interlingüístico*, como o próprio nome diz. O Quadro 2 sintetiza a quantidade de ocorrências que registramos, agrupadas por nível (interlingüístico ou intralingüístico), atividade e língua.

QUADRO 2 – Demonstrativo geral do número de ocorrências registradas como estratégias em níveis intralingüístico e interlingüístico

Atividade/nível		Língua inglesa		Língua portuguesa	
		Ocorrências	Participantes ³⁸	Ocorrências	Participantes
A1	Nível interlingüístico	110	12	50	12
	Nível intralingüístico	67	12	92	12
A2	Nível interlingüístico	174	12	64	12
	Nível intralingüístico	122	12	84	12
A3	Nível interlingüístico	73	8	23	8
	Nível intralingüístico	124	8	38	8

Fonte: Sousa (2015).

O Quadro 3 a seguir apresenta a média de ocorrências por participante em cada nível, atividade e língua.

QUADRO 3 – Demonstrativo geral da média³⁹ por participante das ocorrências registradas como estratégias em níveis intralingüístico e interlingüístico

Língua/atividade		Língua inglesa			Língua portuguesa		
		A1	A2	A3	A1	A2	A3
Nível de análise							
Nível interlingüístico		9,16	14,50	9,12	4,16	5,33	2,87
Nível intralingüístico		5,58	10,16	15,50	7,66	7,0	4,75

Fonte: Sousa (2015).

³⁸ Esse número de participantes diz respeito apenas aos presentes no dia da coleta, incluindo aqueles que não tiveram ocorrências dessas estratégias em alguma(s) das coletas.

³⁹ Essa média foi obtida dividindo-se o número total de ocorrências pelo número de participantes presentes em cada coleta, dados que constam no Quadro 2.

Analizando o Quadro 3, observa-se que houve um estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em inglês e português ao longo da pesquisa, o que pode ser inferido pelo aumento do número de ocorrências dessas estratégias em níveis INTER e INTRA, principalmente da primeira para a segunda coleta – exceto no nível intralingüístico em português. Essas estratégias proporcionam aos estudantes outros recursos para escrever durante o desenvolvimento de sua proficiência na língua-alvo.

Observa-se também uma menor dependência da L1 e da L2 em inglês e da L1 no caso do português-L2 no decorrer do curso, pois houve uma redução no uso de transferências interlingüísticas da segunda para a terceira coleta em ambas as línguas, ou seja, os estudantes passaram a se basear menos na Libras quando se expressavam em português, e menos na Libras e em português quando se expressavam em inglês.

Notamos que as estratégias baseadas na língua-alvo (nível intralingüístico) aumentaram sucessivamente em inglês (da primeira para a segunda coleta e da segunda para a terceira), mas diminuíram da segunda para a terceira coleta em português. Como afirma Odlin (1990), em estágios mais avançados da interlíngua, a transferência positiva é mais presente que a negativa. Uma vez que a interlíngua dos estudantes em português já se encontra mais avançada que em inglês, a redução de estruturas não padrão em língua portuguesa poderia ser justificada.

Além disso, a diminuição das estruturas não padrão (tanto em nível INTRA quanto em INTER) em português e em inglês (em nível INTER) pode ser um indicativo da aquisição de conhecimentos linguísticos ao longo do curso.

É interessante perceber que, em todas as coletas em língua portuguesa, o número de ocorrências INTRA sempre foi maior que o de ocorrências INTER. Ou seja, os estudantes sempre priorizaram criar hipóteses com base na própria L2, o português, a se basear em sua L1, a Libras. Esse fato pode estar relacionado com seu tempo de experiência com a língua portuguesa, pois basear-se mais na língua-alvo do que na L1/LM⁴⁰ é característica de aprendizes mais maduros (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998). Conforme comentamos anteriormente, a hipótese de isso derivar da diferença de modalidade é pouco provável, pois vários estudos demonstram a possibilidade de transferência entre línguas de modalidades distintas.

⁴⁰ Outras línguas do repertório do aprendiz além de sua L1 e da língua-alvo.

Quanto às estratégias de cooperação e alternância de línguas, os Quadros 4 e 5⁴¹ a seguir trazem um demonstrativo geral do número das ocorrências dessas estratégias que identificamos nos textos analisados.

QUADRO 4 – Demonstrativo geral das ocorrências registradas como “estratégia de cooperação”

Língua/atividade	Língua inglesa			Língua portuguesa		
	A1	A2	A3 ⁴²	A1	A2	A3
Ocorrências						
Número de ocorrências	2	15	6	1	1	0

Fonte: Sousa (2015).

QUADRO 5 – Demonstrativo geral das ocorrências registradas como “alternância de línguas”

Língua/atividade	Língua inglesa			Língua portuguesa		
	A1	A2	A3 ⁴³	A1	A2	A3
Ocorrências						
Número de ocorrências	18	108 ⁴⁴	27	1	3	3

Fonte: Sousa (2015).

Nessas duas estratégias, o movimento em língua inglesa seguiu o padrão da transferência interlíngüística: aumentou da primeira para a segunda coleta e diminuiu da segunda para a terceira. Parece-nos que elas foram bastante utilizadas inicialmente também no sentido de compensar a pouca proficiência na língua-alvo. Com a aquisição de novos conhecimentos linguísticos, o uso dessas estratégias tende a diminuir, como de fato ocorreu. Em português, os números dessas duas estratégias não foram expressivos.

Uma das principais contribuições desta pesquisa provavelmente foi o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em línguas inglesa e portuguesa por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas de seu dizer também no meio escrito. Trata-se, pois, de um empoderamento

⁴¹ Por questão de espaço, agrupamos as ocorrências de todos os participantes em uma mesma linha dos Quadros 4 e 5. No texto completo da tese (SOUZA, 2015) encontra-se a análise individual das ocorrências de estratégia de cooperação e alternância de línguas.

⁴² Lembramos que apenas oito participantes estiveram na última coleta; nas demais eram doze.

⁴³ Apenas oito participantes estiveram na última coleta; nas demais eram doze.

⁴⁴ Quarenta e três ocorrências foram de um único participante (P12).

dos sujeitos surdos enquanto aprendizes de uma L3 e aprendizes/usuários de uma L2.

Por fim, os achados parecem apontar contribuições do ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros, tanto em inglês quanto em português (L2).

5 Considerações finais

Por se tratar de um estudo de caso, as conclusões deste trabalho têm limites no grau de generalização para outros casos. Entretanto, a concepção de generalização com a qual trabalhamos não diz respeito à replicação de um modelo, pois consideramos que cada situação de ensino-aprendizagem é única em suas contingências sócio-históricas. Tratamos da generalização, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2, enquanto possibilidade de se estabelecer práticas em um contexto de sala de aula com objetivos e pressupostos semelhantes aos de outros contextos.

Nosso estudo de caso, por exemplo, se baseou principalmente em Sousa (2008), pois ambos têm contextos muito semelhantes (perfil dos participantes, abordagens de ensino, línguas envolvidas, entre outros). Além de corroborarmos alguns resultados de Sousa (2008), ampliamos o conhecimento sobre o objeto “estratégias de comunicação em L2/LE”, no sentido de que expandimos o quadro de estratégias investigadas e línguas-alvo envolvidas.

Foi também intuito desta pesquisa reforçar a importância e o direito do aprendizado de uma LE pelos surdos, especificamente o inglês, tendo em vista as diversas motivações citadas anteriormente. Este trabalho contribui, portanto, para se pensar políticas públicas para o ensino de LE para surdos em nosso país, incluindo a formação de professores para atuar nesse contexto educacional específico, garantindo assim a inclusão das pessoas surdas em contextos de ensino de línguas estrangeiras mediados pela Libras.

Entretanto, reconhecemos que há uma demanda mais urgente, que é pensar o ensino/aprendizagem de português como segunda língua para/pelos surdos de nosso país, já que essa se trata da língua oficial do Brasil. Poder usar essa língua com propriedade é uma questão de acesso ao exercício da cidadania pelas pessoas surdas. Contudo, a questão sobre como promover a leitura e a escrita em língua portuguesa por surdos permanece em discussão.

A contribuição deste estudo para essa área de demanda mais emergencial se dá em nossa identificação de semelhanças entre os processos de aquisição da escrita do inglês-L3 e do português-L2 por surdos no tocante ao uso de estratégias de comunicação. Além disso, esperamos inspirar e problematizar professores de português-L2 com o nosso curso de inglês numa abordagem plurilíngue,⁴⁵ embora reconheçamos a necessidade de que se desenvolvam mais pesquisas específicas de ensino-aprendizagem de português-L2 para surdos.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2003.
- COUNCIL OF EUROPE. Language Policy Division. *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*: executive version. Strasbourg: DGIV; Council of Europe, 2007.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- CUMMINS, J. The role of primary language development promoting educational success for language minority students. In: LEYBA, C. F. (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: State Department of Education, 1981. p. 3-49.

⁴⁵ O qual se encontra mais detalhado em Sousa (2015).

- CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2000. Doi: <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- ELLIS, R. *Second language acquisition in context*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ERRASTI, M. P. S. Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, Thousand Oaks, v. 7, n. 1, p. 27-42, mar. 2003. Doi: <https://doi.org/10.1177/13670069030070010301>
- FÆRCH, C.; KASPER, G. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, Thousand Oaks, v. 5, n. 1, p. 47-118, spring 1980.
- FÆRCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.
- FELIPE, T. A. *Libras em contexto*: curso básico, livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: Walprint, 2007.
- FERNANDES, S. F. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- FERNANDES, S. F. *Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?* 1998. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GESUELI, Z. M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- HAMMARBERG, B. The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Berlin, v. 48, n. 2-3, p. 91-104, jul. 2010. Doi: <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- HUFEISEN, B. O bê-á-bá do mundo. *Viver: Mente e Cérebro*, São Paulo, v. 14, n. 157, p. 58-61, fev. 2006.
- JESSNER, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, Cambridge, UK, v. 41, n. 1, p. 15-56, jan. 2008. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- LANE, H. L. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MENÉNDEZ, B. Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 201-223, mar. 2010. Doi: <https://doi.org/10.1080/13670050903474101>

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*: texto-base da disciplina Aquisição de Segunda Língua do curso de licenciatura e bacharelado em Letras/Libras na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2008.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

PADDEN, C. A. Lessons to be learned from the young deaf orthographer. *Linguistics and Education: an International Research Journal*, New York, v. 5, n. 1, p. 71-86, 1993. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80005-1](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80005-1)

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. v. 1, p. 26-36.

ROCHA, R. *Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como L3*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

SILVA, M. C. C. *Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, A. N. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, R. M.; WEININGER, M. J. (Org.). *Estudos da língua brasileira de sinais*. Florianópolis: Insular, 2014a. v. 3, p. 249-275.

- SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, out./dez. 2014b. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145706>
- SOUSA, A. N. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2015. 394 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SOUSA, A. N.; QUADROS, R. M. Ensino plurilíngue para surdos: uma investigação das estratégias de comunicação na escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA E LIBRAS, 1., 2016, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2016. p. 1-11.
- TARONE, E.; COHEN, A. D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 119-139.
- WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 19, n. 3, p. 295-333, sep. 1998. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

Data de submissão: 27/12/2017. Data de aprovação: 20/04/2018.

Anexo A – Produções textuais da Participante 5

Tipo de atividade	Produção textual em inglês	Produção textual em português
<i>Atividade 1:</i> Início do Módulo I (abr. 2012) – gênero autobiografia	Who am I APRIL MY age 23 GREEN MOVIE MOTHER FATHER FAMILY NO YES TEACHER GAME OVER I LOVE YOU RED ORANGE BLACK UNO THWO THEWE NAME DAY DATE	Quem sou eu? Sou XXXX ⁴⁶ XXXX, de XXXX de XXXX, amanhã XXXX de XXXX vou fazer 23 anos, Sou loira tenho olhos claros com orgulho, solteira, formada graduação em Artes Visuais, e estou cursando graduação em Letras Libras de XXXX. Minha família mora no XXXX faz 13 anos, já morei 3 anos e toda férias visito eles, gosto de encontrar, conversar com eles, viajar. Gosto de fazer novas amizades, encontrar com as amigas, amigos também, assistir filmes, sair ir no bares, boates, praias, amo viajar isso não pode faltar. O que eu não gosto que alguém se mete na minha vida, falsidade, que me usa. O meu defeito é vergonha, odeio isso, sempre aparece vermelha no meu rosto de qualquer coisa, mesmo de encontrar a infância.
<i>Atividade 2:</i> Final do Módulo I (abr. 2013) – gênero perfil para página pessoal na internet	My name is XXXX XXXX, have twenty four year, blonde. Hometown in XXXX estado XXXX. Live in Florianopolis estado Santa Catarina. Student curse gradution Letras Libras XXXX. My family live in XXXX. I have two sister. Sempre vou nas holiday find (meet) family. XXXX is (heat/het). Not have estação. What intercambio Gallaudet in Whashigton-EUAa. What aprender bitter inglisch, linguagem in ASL, conhecer culture, community deaf.	 My name XXXX XXXX, tenho vinte e quatro anos, loira. Nasci em XXXX no estado XXXX. Moro em Florianópolis Santa Catarina. Estudante curso graduação Letras Libras na XXXX. Minha família mora no XXXX. Eu tenho duas irmãs. Sempre vou nas férias encontrar Família. XXXX é quente não tem estação. Quero intercambio Gallaudet em Washigton fica no Estados Unido, quero aprender melhor ingles, língua ASL conhecer cultura, comunidade surda.

⁴⁶ Alguns dados pessoais foram substituídos por XXXX a fim de preservar a identidade da participante.

<p><i>Atividade 3:</i> Final do Módulo II (nov. 2013) – gênero e-mail pessoal para <i>e-pal</i> sobre planos futuros</p>	<p>Hello, My name is XXXXX. Not practice very in English. I would to have classe English in particular individual, 3x por semana, lear more. I like travel. I will travel to USA, know Gallaudet, because ajuda learn more, communication people americana. My will career a professional teacher LIBRAS. I will marriage in beach.</p>	<p>Olá, Meu nome é XXXX. Não pratico muito em inglês. Eu gostaria de ter aula inglês em particular individual, 3x por semana, lear more. Eu gosto de viajar. Eu quero viajar em EUA, conhecer Gallaudet porque ajuda aprender mais, comunicar as pessoas americanas. Minha carreira professional professor de Libras. Eu quero casar em praia.</p>
--	---	--