

ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS ESCRITO

Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE/CAC/CNPq)

profa_glaucia@yahoo.com.br

Camila Michelyne Muniz da Silva (UFPE/CAC/CNPq)

camilamichelyne@hotmail.com

Introdução

Os indivíduos surdos brasileiros usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) precisam interagir em contextos sociais com ouvintes usuários da língua portuguesa. Tal interação é mediada, muitas vezes, pelo português escrito, tendo em vista que a maioria da população deste país não tem conhecimento da LIBRAS, mesmo esta sendo a segunda língua oficial do Brasil, de acordo com a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Para as pessoas surdas usuárias da LIBRAS, o português, que é uma língua de natureza oral-auditiva, é sua segunda língua (L2), pois é, em geral, aprendida na escola, na modalidade escrita. Já a LIBRAS, que é uma língua de natureza visuo-espacial, é adquirida/aprendida espontaneamente através da interação com outros indivíduos surdos e lhes permite a expressão legítima da sua visão de mundo, sendo, pois, considerada a sua primeira língua (L1).

Ao produzirem textos como aprendizes de uma segunda língua, é normal que as superfícies desses textos apresentem o fenômeno da interlíngua (SELIKER, 1972; 1994), por meio do qual se podem observar características de dois sistemas linguísticos com os quais o sujeito lida nesse processo. Como explica Dias Júnior (2010, p. 56), a interlíngua "apresenta características da língua materna do aprendiz e da língua-alvo, somadas à criatividade que o estudante vai adquirindo/aprendendo, à medida que se expõe à L2". No caso dos textos produzidos por surdos, a interlíngua apresenta um hibridismo estrutural peculiar (NASCIMENTO, 2008), devido às naturezas distintas das duas línguas envolvidas: uma oral auditiva e outra visuo-espacial. Por esse motivo, muitas vezes, os textos produzidos em português por pessoas surdas parecem ininteligíveis a pessoas que não conhecem as especificidades das práticas de letramento emergentes no universo da surdez, apesar de estes textos possibilitarem a construção e a expressão do dizer de seus autores.

Muitas pessoas surdas usuárias da LIBRAS e aprendizes de português como L2 demonstram dificuldades para produzir diferentes gêneros escritos em português. Isso ocorre com qualquer pessoa que seja aprendiz de uma segunda língua. Contudo, é notório que os textos escritos em que os surdos demonstram mais dificuldades de produção escrita são os que expressam a atividade da argumentação. A argumentação é a atividade discursiva de defesa de um ponto de vista, com o objetivo de persuasão, ou seja, com o

objetivo de convencer o interlocutor que o ponto de vista do argumentador é correto e coerente. Como a maioria dos textos escritos por aprendizes de uma L2 apresentam marcas da L1 em suas superfícies, entendemos que os textos escritos em português por pessoas surdas usuárias da língua de sinais apresentam, naturalmente, marcas da LIBRAS. Sabendo que é por meio da LIBRAS que essas pessoas expressam de modo mais legítimo sua visão de mundo, trabalhamos, na pesquisa que gerou este artigo, com a hipótese de que as marcas da LIBRAS que aparecem nos textos argumentativos produzidos por pessoas surdas podem revelar as estratégias de maior força argumentativa para o convencimento do interlocutor. Por isso entendemos que é importante conhecermos as estratégias argumentativas adotadas pelos surdos na escrita, bem como as operações de retextualização na transposição da L1 para a L2, a fim de compreender especificidades desse processo. Consideramos que essa compreensão pode nos ajudar a contribuir para a melhoria do ensino de português como L2 para surdos, a fim de que este se torne mais eficiente. Afinal, pelo fato de a LIBRAS ser uma língua visuo-espacial, muitos sentidos construídos com recurso ao espaço podem desaparecer na escrita em português, pois é notório que “o uso constante da cinésica e da proxêmica são fatores cruciais na construção de sentidos na LIBRAS”, conforme já havia constatado Sousa (2009). Para Steinberg (1988), durante uma conversa, um falante de determinada língua geralmente faz uso dos seguintes recursos não verbais: a) da paralinguagem, sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua usada; b) da cinésica, movimento do corpo, como os gestos, a postura, a expressão facial, a postura, o olhar e o riso; c) da proxêmica, distância mantida entre os interlocutores; d) da tacêsica, toques na interação humana; e e) do silêncio, ausência de construções linguísticas e de recursos provenientes da paralinguagem. No processo de comunicação entre surdos, destacam-se, como já dito, o uso constante da cinésica e da proxêmica. O modo de organização sintático da LIBRAS é espacial, isto é, os sinais são realizados no espaço de enunciação, na frente do corpo do sinalizador, que vai da cabeça até os quadris. Percebemos, no *corpus* analisado, que diferentes modos de uso desse espaço (por meio da cinésica e da proxêmica) constroem sentidos de natureza argumentativa.

Aqui procedemos a um estudo mais detalhado sobre o uso do espaço para a compreensão das estratégias de argumentação na LIBRAS, uma vez que qualquer que seja a referência usada no discurso na LIBRAS necessita do estabelecimento de um local no espaço de sinalização. Fauconnier *apud* Moreira (2007) define os espaços como sendo mentais, pois são “construções cognitivas desenvolvidas à medida que pensamos e falamos, com o propósito de representar um evento e chegar à compreensão e à ação”. O espaço mental se estabelece no espaço real, em que se encontram os interlocutores/sinalizadores. De acordo com Moreira (2007, p. 45-54), há três categorias de espaços mentais nas línguas de sinais: o espaço mental real, o

espaço mental *token* e o espaço mental sub-rogado. Como a retextualização das informações da LIBRAS para o português envolve, inclusive, a transposição de conteúdos produzidos por meio do uso dos espaços mentais para a língua oral-auditiva, este processo parece ser bastante complexo para as pessoas surdas.

De acordo com Marcuschi (2004), a retextualização é a passagem de uma modalidade da língua para outra, que pode ser da oralidade para a escrita, ou vice-versa, e ainda da escrita para a escrita ou da fala para a fala. É um processo que realizamos muito comumente no nosso dia a dia, sem sequer nos darmos conta da sua complexidade. No caso da passagem da fala para a escrita, por exemplo, há uma série de "operações textuais-discursivas" (Marcuschi, 2004, p.75) que podem ser observadas e que demonstram como esse processo é complexo. O processo de retextualização da LIBRAS para o português tem pontos de contato com o processo que se dá da fala para a escrita, entretanto, na maioria dos casos observados na análise dos dados desta pesquisa, verificamos que para as pessoas surdas esse processo parece ser difícil. Na maioria dos textos analisados, verificou-se a interlíngua LIBRAS-português em estágios iniciais. Ou seja, a L1 aparece muito nas superfícies dos textos, o que não é desejável. Entendemos que, em boa parte, essa dificuldade de se aproximar da L2 pode estar ligada aos problemas enfrentados para a retextualização de informações construídas com recurso aos espaços.

Pretendemos, com os resultados desta pesquisa, colaborar para a difusão do conhecimento sobre a LIBRAS, bem como sobre as peculiaridades da escrita em língua portuguesa por parte de pessoas surdas, para que mais profissionais da educação possam compreender e melhorar o atendimento aos surdos nas salas de aula e para que estes, por sua vez, possam ter uma formação de melhor qualidade.

1. Espaços mentais

De acordo com Moreira (2007), o espaço de sinalização é usado pelos indivíduos surdos para criar locais que são associados às entidades às quais eles pretendem fazer referência em seu discurso. Ainda segundo a autora *apud* Liddel (2003) e Liddel; Metzger (1998), tais entidades são criadas através da integração dos espaços mentais, elaborados e representados visualmente no espaço físico em frente e ao redor do sinalizador, no caso das línguas de sinais. A teoria dos espaços mentais, apresentada por Moreira (2007) *apud* Fauconnier (1994 [1985]) e Fauconnier; Turner (1996 e 1998), propõe o entendimento das sentenças das línguas naturais como dependente não só das descrições gramaticais, mas também de certas estruturas cognitivas que não são restritas às atividades verbais e não dependem de realizações linguísticas. Essas estruturas cognitivas são os espaços mentais, que podem ser definidos como "construções cognitivas desenvolvidas à medida que

pensamos e falamos, com o propósito de representar um evento e chegar à compreensão e à ação" (Moreira (2007) *apud* Fauconnier (s/d)).

Segundo a autora, os espaços mentais isolados não dão conta de constituir e possibilitar a compreensão dos discursos, mas é principalmente por meio de um processo de integração desses espaços, chamado *blending*, que as representações mentais são construídas, organizadas e expressas nos discursos do falante. Logo, qualquer texto é constituído por meio da integração de espaços mentais diferentes. Liddell (2003) *apud* Moreira (2007) classifica os espaços mentais em dois tipos: os espaços *grounded*, que são ancorados na realidade e representados como parte do contexto da enunciação, e os espaços *non-grounded*, que não são representados como parte do contexto da enunciação. Para o autor, a maior parte dos espaços mentais presentes nas línguas de sinais são *grounded*, pois podem ser representados no espaço físico ou serem sobrepostos a ele.

Nas línguas de sinais, os espaços que mais frequentemente são integrados para a produção dos discursos são o espaço mental real, o *token* e o sub-rogado. De acordo com a definição de Liddell (1995) *apud* Moreira (2007), o espaço mental real é um "mapeamento cognitivo do espaço físico que rodeia um sinalizador", pode ser entendido como uma concepção do que é fisicamente real no espaço do enunciador. As entidades presentes nesse espaço também são representações mentais das pessoas que estão presentes fisicamente no local e no tempo da enunciação. Para fazer referência a essas entidades do mundo real, os sinais dêiticos apontam para os locais já associados a essas entidades, e são correspondentes aos locais que as entidades ocupam no momento e no espaço em que o enunciador está. Esse espaço mental pode ser classificado como *grounded*, pois está relacionado a entidades do ambiente físico da enunciação.

No espaço mental *token*, as entidades ou coisas das quais se quer falar estão representadas por um ponto fixo no espaço físico da sinalização, por isso é sempre usado para ao referir-se a terceira pessoa. São entidades invisíveis e integradas ao espaço mental real. Nesse espaço, a sinalização ocorre como se houvesse um tabuleiro à frente do sinalizador, devendo este se utilizar de pequenas "miniaturas" à sua frente para torná-las presentes no momento da enunciação. O sinalizador pode usar esse espaço para se referir a pessoas que não estão presentes, ou até mesmo para se tratar de assuntos em geral. Por exemplo, quando um sinalizador quer expor seu ponto de vista sobre dois temas diferentes, ele pode criar dois pontos no seu espaço de sinalização, um à direita e outro à esquerda, e determinar para cada um deles um dos temas, assim, cada vez que for expor suas opiniões sobre cada tema poderá se voltar para cada ponto demarcado para cada tema.

Já o espaço sub-rogado, é usado para a conceitualização de acontecimentos passados ou futuros, também é integrado ao espaço real e é usado tanto por ouvintes quanto por surdos para contar histórias. Por ser utilizado para narrar algo do espaço real, há uma incorporação, por parte do

enunciador/sinalizador do(s) personagem(ns) de uma narrativa, executando em seu corpo as ações desempenhadas por ele(s).

2. Processos de retextualização

Para Marcuschi (2004), a retextualização não é apenas a passagem da fala para a escrita, mas sim um processo complexo que envolve operações que interferem no código e no sentido do texto. Em se tratando da passagem de um texto falado para um texto escrito, não se pode acreditar que está sendo efetuada uma transformação de um texto desordenado para um texto ordenado, mas sim que está acontecendo a passagem de um texto de uma modalidade da língua para outra modalidade, evitando-se assim certos preconceitos de que a fala é caótica e desorganizada e que a escrita é coerente e organizada. A retextualização pode ocorrer da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita, e é uma atividade realizada muito comumente em nossa vida diária, sem que tenhamos noção da sua complexidade.

No processo de transformação de textos orais em textos escritos, devemos atentar para a distinção entre a atividade de retextualização e a de transcrição. Segundo o autor, a transcrição, ou transcodificação, é a passagem da realização sonora de um texto para a forma gráfica obedecendo a uma série de procedimentos já convencionalizados. As mudanças que ocorrerem no texto não devem interferir no conteúdo do discurso produzido. Já a retextualização pode apresentar interferências maiores, pois pode ser considerada como uma adaptação do texto de uma modalidade para a outra.

O autor apresenta algumas "variáveis" (2004, p. 53-54) que devem ser levadas em consideração no processo de retextualização. Dependendo do *propósito* de uma transformação, o texto pode receber um tratamento mais formal ou informal, por exemplo. A *relação entre o produtor do texto original e o transformador* também interfere no resultado final da retextualização, uma vez que o próprio autor pode fazer maiores mudanças em uma transformação, enquanto outra pessoa pode ter mais cuidado ao interferir no texto do outro e não fazer tantas mudanças no conteúdo. A *relação tipológica* também desempenha um papel importante no processo de retextualização, pois uma transformação de um texto oral em um gênero para um texto escrito no mesmo gênero possibilita menos intervenções do que quando se trata de gêneros diferentes. Com relação aos *processos de formulação*, o autor destaca a questão das estratégias de produção textual de cada modalidade. Na produção escrita, por exemplo, tem-se sempre a possibilidade de revisão do texto sem que o interlocutor tenha conhecimento disso, porém no caso da fala isso não é possível.

Seguimos em nossa análise o modelo das operações de retextualização proposto por Marcuschi (2004, p.75), que, de acordo com o autor, representa a passagem do texto oral para o texto escrito. Consoante o

citado autor, são 9 (nove) as operações realizadas para a transformação de um texto oral em um texto escrito, porém o autor explica que embora todas as operações devam ser realizadas, é comum que um indivíduo conclua a atividade em qualquer ponto da sequência das operações. A primeira operação realizada no processo de transformação é a "eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras", na qual são eliminadas hesitações, elementos lexicalizados ou não-lexicalizados, como marcadores conversacionais, que são típicos da fala, segmentos de palavras iniciadas e não concluídas e sobreposições. Na segunda operação, há a "introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas", é a primeira tentativa de inserção no texto, o indivíduo tem a intuição de que, na escrita, se deve pontuar, sob o risco de não ser compreendido. Na terceira operação, há a "retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos", pois, na oralidade é comum a presença de repetições, redundâncias e paráfrases, assim como de pronomes como "eu" e "nós", enquanto na escrita esses procedimentos não são necessários, por isso são eliminados. A "introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos" é a quarta operação e refere-se a um agrupamento de conteúdo em parágrafos e a inserção de uma pontuação mais detalhada. As quatro operações tratadas até agora são classificadas pelo autor como "operações de regularização e idealização" do texto alvo.

As outras cinco operações dizem respeito a um tratamento da fala, de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva, são as "operações de transformação". A quinta operação se refere à "introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos", pois a fala tem a característica de utilizar-se do contexto físico para referenciação, enquanto que na escrita esse contexto não existe e precisa ser recuperado. Na sexta operação, há a "reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos", e são ações de grande peso para a normatização da escrita. A sétima operação é o "tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas", na qual o autor sugere certo cuidado, pois as construções sintáticas de um texto tem valor semântico, e a medida em que essas construções recebem qualquer tipo de modificação pode ser alterado também o sentido do que o autor do texto quis dizer. A oitava operação se refere à "reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa" e exige um pouco mais de domínio da escrita, pois sugere uma retextualização mais global. Por fim, a nona operação diz respeito ao "agrupamento de argumentos condensando ideias" e em princípio não equivale à atividade de resumir, mas sim de manter o mesmo volume de informações eliminando apenas informações secundárias.

Entendemos que, sendo a LIBRAS uma língua para a interlocução face a face, esta equivale à fala das línguas oral-auditivas. Logo, o processo de

retextualização da LIBRAS para o português escrito é semelhante ao descrito por Marcuschi (2004). Por esse motivo, adotamos o modelo desse autor para a análise dos textos do *corpus* desta pesquisa.

3. Objetivos

O objetivo geral do trabalho é verificar as operações de retextualização dos espaços mentais real, *token* e sub-rogado da LIBRAS para o português em comentários analíticos escritos e, mais especificamente, categorizar os modos de expressão em português das estratégias argumentativas que na LIBRAS se efetivam por meio do uso dos espaços mentais real, *token* e sub-rogado na construção de estratégias argumentativas na LIBRAS.

4. Metodologia

Para a realização do trabalho procedemos a coleta de dados realizada no decorrer da realização de dois projetos de iniciação científica (*Sequências textuais em textos argumentativos escritos em português que apresentam marcas da LIBRAS*, Edital PIBIC/CNPq 2012-2013 e *Estratégias de retextualização dos espaços mentais real, token e sub-rogado da LIBRAS para o português escrito* Edital PIBIC/CNPq 2013-2014). Constituímos o *corpus* com a produção discursiva realizada por 20 (vinte) voluntários, tal como previsto no projeto *Marcas da LIBRAS no discurso argumentativo escrito em português por surdos*, financiado pelo CNPq (Edital CNPq/CAPES 07/2011, Processo nº 401834/2011-5, protocolo nº 3609647291897900). Participaram 8 (oito) voluntários de Recife, 2 (dois) de Limoeiro, 8 (oito) de Caruaru e 2 (dois) de Belo Jardim. Os voluntários foram identificados por códigos alfa-numéricos (RV, para os residentes no Recife; CV, para os residentes em Caruaru; RLV, para os residentes em Limoeiro, que é um município mais próximo à capital; e CBJ, para os residentes em Belo Jardim, município próximo de Caruaru. Segue-se a cada identificação alfabética o número correspondente a ordem de produção dos textos do *corpus*. Todos os voluntários têm como escolaridade mínima o ensino médio completo. 8 (oito) deles têm ensino superior completo.

A coleta de dados foi realizada por meio de encontros com os voluntários nos quais era feita a apresentação da pesquisa ao candidato voluntário e solicitada a sua aceitação mediante assinatura de um termo de consentimento; a apresentação do tema sobre o qual o voluntário deveria expor seu(s) ponto(s) de vista por meio da LIBRAS; gravação em vídeo do comentário analítico do voluntário; retextualização feita pelo voluntário do seu próprio texto gravado em vídeo; digitalização e digitação dos textos escritos; análises dos textos escritos, observando os processos de retextualização. Os

textos visuais foram legendados e narrados em português.

Para a análise dos processos de retextualização, utilizamos os textos escritos pelos voluntários a partir da retextualização em português dos textos visuais feita pelos mesmos autores dos textos em LIBRAS. Entre os textos produzidos, treze deles se apresentaram como textos argumentativos e seis deles como textos narrativos. Um dos textos escritos não pôde ser enquadrado em nenhuma das categorias citadas. Analisamos neste trabalho apenas os textos argumentativos, pois é o foco do nosso estudo. Para a transcrição de trechos dos textos visuais produzidos em LIBRAS, usamos o sistema de transcrição de Felype (2001).

5. Resultados e discussão

Pudemos observar, a partir da análise comparativa entre os textos visuais e os textos escritos pelos voluntários, que, no processo de retextualização, os voluntários apresentaram 6 (seis) das 9 (nove) "operações textuais-discursivas" (Marcuschi, 2004), quais foram:

- Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (Operação 1): 8 (oito) voluntários (RV1, RV3, RV9, RV10, CV1, CV5, C/BJ/V7, CV10) eliminaram marcas interacionais e hesitações, por exemplo:

No texto visual, RV1 se expressou da seguinte maneira:

"ENTÃO ESCOLA BILÍNGUE É IMPORTANTE PARA ALUN@ SURDO@".

Ao fazer a retextualização para o português escrito o fez da seguinte maneira:

"A escola Bilingue é importante para os alunos surdos", retirando o "ENTÃO", que, na LIBRAS, se apresenta como uma marca interacional.

RV3 faz uma pequena introdução sobre o tema de que iria tratar em seu texto visual:

"DEFENDER TEMA SURD@ OUVINTE INCLUSÃO ME@ OPINIÃO".

Ao retextualizar a informação para o português, elimina essa introdução e escreve:

"A crianças todos os surdos precisar os professor só surdos ensinar é aprender libras muito rápido importante.", continuando o que disse em seu texto visual.

O voluntário CV1 eliminou de seu texto escrito em português um momento de hesitação entre 40" e 43" do texto visual, em que finaliza

uma ideia e tenta começar outra.

- Introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (Operação 2): treze voluntários (RV1, RV2, RV3, R/L/V4, RV7, RV9, RV10, CV1, CV2, CV5, CV6, C/BJ/V7, CV10) introduziram alguma pontuação no texto, como podemos observar em:

RV1: *"A escola Bilingue é importante para os alunos surdos, porque ter tudo o dentro de material a própria surda, atividade de conhecimento do mundo dos surdos, a cultural surda, identidades surdas, visual o espaço de expressão facial e o corporal, contexto em LIBRAS e etc..."*

RV2: *"Eu tenho pensando coisa que preocupado social precisa poder incluso, não poder porque eu quero mais que importante só propria criança surda, não é especial e escola bilingue para surdos, tem esforço geral ensina tem metodologia dentro para surdos então característica tem texto surdos esforço geral porque desenvolvimento melhor aprender claro para bilíngüe lingua 1 – libras, lingua – 2 português é isso certo."*

CV2: *"Oi, tudo bem! Meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO], sou surda e moro em caruaru. Eles chamamos me convida aqui no [NOME DA IES], eles pesquisa como sobre minha vida. Ela faz dar um tema na sala interprete para surda. Eu já sei mas minha opinião que eu vi um interprete com ao lado professora explica coisa e eu entendo claro com interprete de Libras."*

- Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (Operação 3): quatro voluntários (RV2, RV3, R/L/V4, CV10) retiraram as repetições que produziram no texto visual, por exemplo:

No texto visual, RV3 diz, entre 23" e 39": "SÉRIE OITAVA, ENSINO MÉDIO, ME@ OPININÃO OUVINTE SURDO INCLUSÃO PORQUE^{interrogativa} SURDO PRECISAR APRENDER PALAVRA PORTUGUÊS INTERAÇÃO OUVINTE_{3p}ENSINAR_{1s} SURDO PALAVRA PORTUGUÊS TAMBÉM SURDO_{1p}ENSINAR_{3p} LIBRAS OUVINTE INTERAÇÃO", e novamente entre 49" e 58": "PRECISAR SURDO OUVINTE INCLUSÃO PORQUE APRENDER PRECISAR PORTUGUÊS OUVINTE INTERAÇÃO TAMBÉM SURDO LIBRAS ENSINAR".

Ao fazer a retextualização para o português, o voluntário escreveu:

"Os surdo também ouventes grupos porque os surdos precisar aprender portuguesa é importante é ouventes e muito ensna escreva portuguesa

surdos também os surdos é ensina libras é igual importante relação os surdos vai conseigo escreva portugues porque precisar surdo e ouventes igual portugus escreva."

O voluntário CV10, no texto visual, entre 1'9", repete consecutivamente o sinal "DESENVOLVER" e, ao escrever o texto em português, retirou essa repetição, escrevendo o seguinte:

"o ensinamento do professor fluente pode fazer aos surdos a se desenvolver melhor até faz a vida dos surdos serem desenvolvidas."

- Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (Operação 4): dois voluntários (RV1 e RV10) introduziram paragrafação nos comentários escritos e um voluntário (RV2) introduziu uma pontuação mais detalhada:

RV1:

A escola Bilingue é importante para os alunos surdos, porque ter tudo o dentro de material a própria surda, atividade de conhecimento do mundo dos surdos, a cultural surda, identidades surdas, visual o espaço de expressão facial e o corporal, contexto em LIBRAS e etc...

Pois é, é principalmente a língua de LIBRAS, porque é língua por surdo para comunicar entre surdos e ouvintes sabem falar LIBRAS, que tem ser professores surdos ensinar na sala de aula para atividade bem visual para os alunos surdos aprenderam o desenvolvimento, também pode ser professores ouvintes deviam saber falar de LIBRAS.

RV10:

Meu nome é [NOME DO VOLUNTÁRIO], meu sinal e "K" uso direito com o queixo.

hojé, estou pensando defender em Escola Belíngue, O que bilíngue? Necessáriante as crianças estão começar aprendizagem de L2 de que comunicação de relação com crianças surdez e aprender de desenvolvimento que é muitas coisas de LIBRAS é perfeitamente no de sinais.

Quando continúa aprender para perfeitamente que até 5ª serie, pode mudar em escola inclusivas para surdos e ouvintes, mas deve de disciplinas da LIBRAS por causa usa relação de comunicação dos termos alunos ouvintes e também os coordenadores, os professores e outras funcionados. precisa-se separa todas para respeito prepara em escolas Bilingue e respeito escolas inclusivas que só necessário de disciplinas da LIBRAS.

E RV2:

Eu tenho pensando coisa que preocupado social precisa poder incluso, não poder porque eu quero mais que importante só propria criança surda, não é especial e escola bilingue para surdos, tem esforço geral ensina tem metodologia dentro para surdos então característica tem texto surdos esforço geral porque desenvolvimento melhor aprender claro para bilíngüe lingua 1 – libras, lingua – 2 português é isso certo.

- Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (Operação 6): seis voluntários (RV1, RV3, R/L/V4, CV1, CV2, CV5) apresentaram a reconstrução de estruturas truncadas presentes no texto visual.
- Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (Operação 7): um voluntário (CV10) apresentou um tratamento estilístico para a sua retextualização através de novas opções léxicas:

No texto em LIBRAS o voluntário diz, entre 1'3": " PROFESSOR SABER LIBRAS PROFUNDO PODER _{1s}ENSINAR_{3s} MELHOR SURDO DESENVOLVER MELHOR VIDA DELE, ENTENDER^{interrogativa}

Já no texto escrito em português, ele apresenta da seguinte forma: "[...] o *ensinamento* do professor *fluente* pode fazer aos surdos a se desenvolver melhor até faz a vida dos surdos serem desenvolvidas."

Não observamos as operações 5, 8 e 9 nos textos dos voluntários.

Dois voluntários (RV7 e RV10) foram fiéis aos textos visuais em seus textos escritos, ou seja, realizaram uma retextualização bastante próxima do que seria uma transcrição, já que os textos escritos têm o mesmo formato e conteúdo dos textos visuais por eles produzidos, salvo pela retirada de hesitações no texto escrito por RV10. Segundo Marcuschi (2004, p. 49), a transcrição é a passagem da realização sonora de um texto para a sua forma gráfica, obedecendo a uma série de procedimentos convencionados para este fim. Portanto não podemos afirmar que os voluntários transcreveram os textos, pois não usaram nenhum tipo de convenção para tal, apenas transferiram os sinais dos textos visuais para palavras do português.

Também observamos as inserções de sequências de informações no português e omissões de trechos do texto produzido em LIBRAS feitas pelos voluntários em seus textos escritos. Verificamos as ocorrências, levando em consideração os elementos dos argumentos, e em quais dos elementos haveria ou não uma maior ocorrência de inserções ou de omissões.

Para esta categoria analisamos onze dos treze textos escritos

argumentativos, levando em consideração que dois voluntários (RV7 e RV10) produziram textos escritos bastante fiéis aos textos visuais, como explicitado anteriormente. Entre os onze textos analisados, todos inseriram ou omitiram algum elemento textual (palavra ou sentença) de algum elemento de argumentos apresentados nos comentários em LIBRAS. Fazemos uma ressalva para o voluntário CV6, que omitiu a maior parte do seu texto, o desenvolvimento e a conclusão do comentário feito em LIBRAS. No *corpus* analisado não encontramos um padrão para as omissões e as inserções.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa realizado nos permite concluir que a formação escolar básica das pessoas surdas no Brasil ainda não conseguiu atingir um nível satisfatório, pois ainda vemos surdos que não conseguem escrever com um mínimo de desenvoltura sobre um tema proposto em determinado gênero. Apesar disso, constatamos que quanto maior o grau de escolaridade, maior a possibilidade de preservação dos sentidos pretendidos nos textos após o processo de retextualização. Apesar das dificuldades com gêneros de natureza argumentativa, a pesquisa revelou que a maioria dos voluntários consegue defender seus pontos de vista por escrito em português a partir do uso dos espaços mentais real, *token* e sub-rogado, embora usem, em geral, principalmente a estrutura argumentativa mínima (dado e conclusão). Em todos os argumentos presentes nos textos analisados aparece essa estrutura.

Entendemos que o que pode ter motivado a apresentação de apenas 6 (seis) das 9 (nove) "operações textuais-discursivas" (Marcuschi, 2004) nos textos produzidos em português pelos voluntários seja o estágio de interlíngua dos voluntários. Nenhum voluntário produziu um texto escrito completamente em português, nem aqueles escritos pelos voluntários que têm formação superior completa. Todos apresentam marcas da LIBRAS em maior ou menor grau. Isso nos indica que o ensino de português como L2 para pessoas surdas ainda é deficiente no sistema educacional pernambucano, já que, mesmo após terminar o ensino básico regular, elas ainda não conseguem escrever em português sem nenhuma, ou com o mínimo possível, de marcas da LIBRAS.

Também observamos que os voluntários omitiram ou inseriram algum termo (palavra ou sentença) dos argumentos, mas, como não encontramos um padrão de omissões e inserções, não pudemos chegar a uma conclusão significativa. Porém, esses dados nos chamaram atenção, pois demonstram uma preocupação por parte dos voluntários em adaptar o seu texto para o português escrito, na tentativa de revelar seus argumentos da forma mais clara possível, o que também pode ser preocupante quando omitem

elementos que poderiam fortalecer suas opiniões.

De modo geral, concluímos que os resultados da pesquisa indicam que a escola ainda precisa de significativa melhoria para conseguir dar a devida assistência a essas pessoas, em especial no que diz respeito ao ensino de escrita. Mesmo tendo se passado mais de uma década da criação da lei que regulamenta a LIBRAS como forma de comunicação e expressão dos surdos oficialmente no Brasil, e quase uma década da publicação do decreto que regulamenta a LIBRAS como disciplina nas escolas básicas e cursos superiores de licenciaturas, ainda não chegamos a um nível razoável para o ensino da escrita. Não podemos deixar de mencionar que, mesmo em um número bastante pequeno, alguns surdos conseguem chegar ao ensino superior e apresentam alguma melhoria quanto ao aprendizado do português escrito como segunda língua. Entretanto, devido às deficiências encontradas no ensino básico, ainda não esboçam satisfatoriamente as competências e habilidades de escrita, principalmente em contextos mais formais de interlocução. Acreditamos que pesquisas como esta podem contribuir para a formação de recursos humanos especializados no atendimento às pessoas surdas, tanto em escolas inclusivas, quanto em escolas bilíngues, para que as pessoas surdas possam se desenvolver de maneira plena e consigam ter seu papel de cidadãos respeitado e aceito como o de qualquer pessoa, por meio de uma educação igualitária.

Referências bibliográficas

- DIAS JÚNIOR, J. F. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Recife: UNICAP, 2010.
- FABBRI, P. Considerações sobre a proxêmica. In: GREIMAS, A. G.; KRISTEVA, J. BREMOND, CL. **Práticas e linguagens gestuais**. Trad. Manuela, T. Lisboa: Editorial Vega, 1979.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. RJ: Agir, 1990.
- LEITÃO, S.; ALMEIDA, E. G. da S. **A produção de contra-argumentos na escrita infantil**. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. 2000, p. 351-361.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, R.L. **Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. São Paulo: USP. Pos-graduação em semiótica e Linguística Geral, 2007. Dissertação de mestrado.
- NASCIMENTO, G. R. P. do. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese de doutorado em Linguística, PPGL – UFPE. Recife,

2008.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. Applied linguistics and language, 10, 1994.

SOUSA, Wilma P. de A. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa**. Tese de doutorado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. João Pessoa, 2009.

STEINBERG, M. **Os elementos não-verbais da conversação**. São Paulo: Atual, 1988.